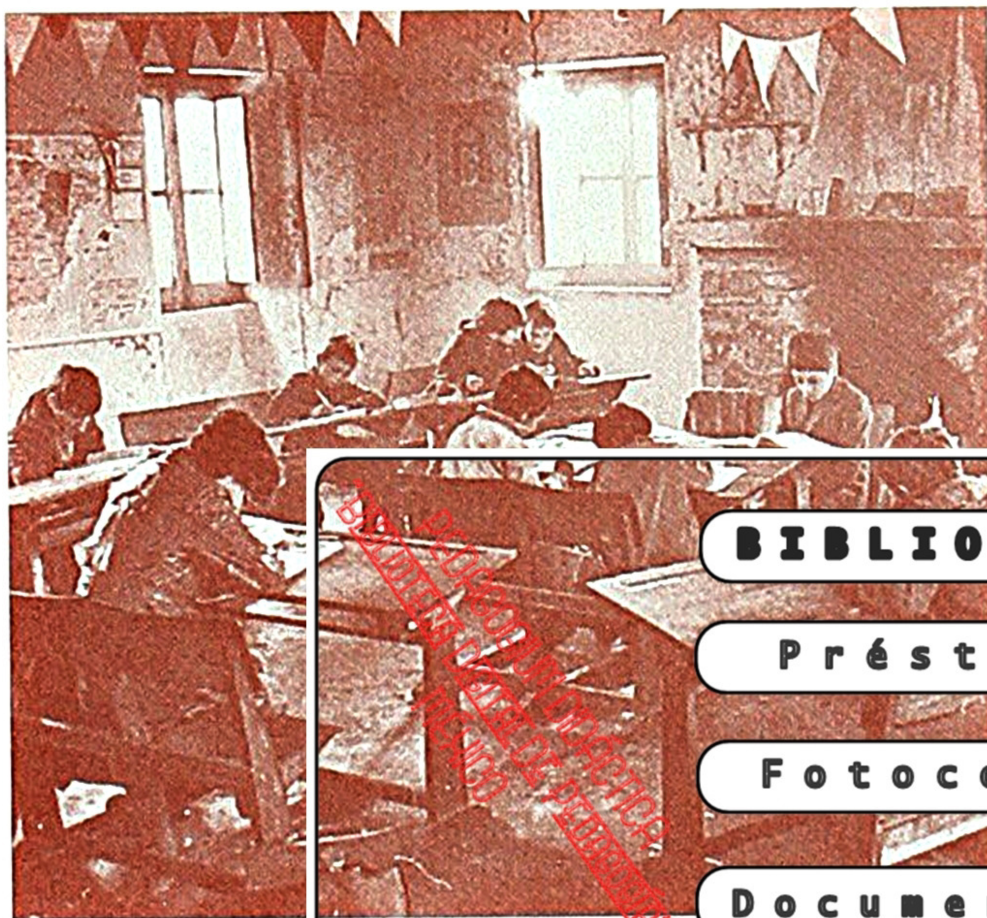
M. W. Apple
J. A. Beane (Comps.)

Escuelas democráticas



CUARTA EDICIÓN



Morata

Colección: PEDAGOGÍA
La pedagogía hoy

Escuelas democráticas

Por

Michael W. APPLE
James A. BEANE (Comps.)

Traducido por

Tomás del Amo

Michael W. APPLE
James A. BEANE (Comps.)

Escuelas democráticas

Cuarta edición



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:
DEMOCRATIC SCHOOLS

Primera edición: 1997
Segunda edición: 1999 (Reimpresión)
Tercera edición: 2000 (Reimpresión)
Cuarta edición: 2005 (Reimpresión)

Depósito Legal: M-16.096-2005
ISBN-13: 978-1-847112-409-8
ISBN-10: 84-7112-409-2

Compuesto por: Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos del Jarama (Madrid)
Fotografía de la cubierta: *Grupo de alumnos de una escuela rural,* por Heinz Hebelsen

Contenido

SOBRE LOS AUTORES 9

PREFACIO 11

CAPÍTULO PRIMERO: **La defensa de las escuelas democráticas,** por J. A. BEANE y M. W. APPLE 13
El significado de la democracia, 18.—*¿Qué es una escuela democrática?,* 24.—Estructuras y procesos democráticos, 24.—Un *curriculum* democrático, 30.—*Construir sobre un rico legado,* 39.—*Hacia las escuelas democráticas,* 43.—*Bibliografía,* 45.

CAPÍTULO II: **El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda,** por D. MEIER y P. SCHWARZ 48
Introducción, 48.—*Hábitos mentales, trabajo y valor,* 51.—*Las 14 áreas de historiales de evaluación: una visión general para estudiantes y padres,* 55.—Una reunión del comité de graduación, 59.—*Las elecciones que hemos realizado,* 61.—Clases de media jornada centradas en temas, 62.—Clases pequeñas, 63.—Amigos críticos, 64.—Tiempo para planificación, colaboración y evaluación, 65.—*Percepciones alteradas,* 67.

CAPÍTULO III: **Más allá del taller: reinventar la formación profesional,** por L. ROSENSTOCK y A. STEINBERG 71
"Trabajos para la ciudad", 75.—Hacia una democracia participativa en la escuela, 79.—Dejar el mando a los profesores, 81.—Expectativas cambiantes, 84.—Hacer que los cambios sean

de dominio público, 89.—Los dilemas y los desafíos continúan, 92.—*Bibliografía,* 94.

CAPÍTULO IV: **La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia,** por B. PETERSON 95
La lucha para crear La Escuela Fratney, 97.—Batallas políticas, 98.—Batallas administrativas, 101.—*Componentes clave del programa de Fratney,* 105.—Programa bilingüe en ambos sentidos, 105.—*Curriculum* multicultural antirracista, 107.—Métodos globalizados de enseñanza de la lengua y aprendizaje natural de la segunda lengua, 110.—Aprendizaje cooperativo y disciplina, 112.—Un enfoque temático del *curriculum,* 114.—Pensamiento crítico, 115.—Gobierno, 117.—Participación significativa de los padres, 119.—Relaciones con la comunidad, 120.—*¿Qué hemos aprendido?,* 122.—Lección 1: Los movimientos de base pueden producir un cambio real, 123.—Lección 2: La unidad multirracial es necesaria para el éxito de la reforma de la escuela, 124.—Lección 3: Construir con tiempo para reflexionar y aprender, 125.—Lección 4: Es fundamental una auténtica participación de los padres, 126.—Lección 5: Las estructuras que fomentan el cambio se deben institucionalizar, 127.—Lección 6: El éxito de la reforma escolar forma parte de las tentativas de cambio social más amplio, 128. *Bibliografía,* 129.

CAPÍTULO V: **La situación nos hizo especiales,** por B. L. BRODHAGEN 131
Firmamos nuestra constitución, 131.—*Qué me indujo a esto,* 133.—*Creamos una comunidad,* 135.—*Hacemos planes juntos,* 138.—*Tenemos grandes preguntas y preocupaciones,* 140.—*Los estudiantes participan en el desarrollo de sus propias valoraciones,* 143.—*No podemos creer cuánto hemos aprendido,* 146.—*Todos trabajan juntos,* 147.—*¿Quieres hablar a nuestra clase?,* 149.—*Los estudiantes se incorporan a las reuniones de padres y profesores,* 149.—*Evocamos nuestras experiencias,* 152.

CAPÍTULO VI: **Lecciones de las escuelas democrátricas,** por M. W. APPLE y J. A. BEANE 155
Bibliografía, 161.

ESQUEMAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN ESTADOS UNIDOS Y ESPAÑA 163

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 165

Sobre los autores

Michael W. APPLE es Catedrático John Bascom de *Curriculum* e Instrucción y Estudios de Política Educativa, Universidad de Wisconsin, 225 N. Mills Street, Madison, WI 53706.

James A. BEANE es Catedrático en el Colegio Nacional de Educación, National-Louis University, Evanston, Illinois. La correspondencia puede dirigirse a: Dr. Beane, en 928 West Shore Drive, Madison, WI 53715.

Barbara L. BRODHAGEN trabaja en las Escuelas Públicas Metropolitanas de Madison, en Madison, Wisconsin. Se puede establecer contacto con ella en 928 West Shore Drive, Madison, WI 53715.

Deborah MEIER es una antigua co-directora del Instituto de Enseñanza Media de Central Park Este en la Ciudad de Nueva York. Es *Senior Fellow* del Instituto Annenberg para la Reforma Escolar y presidenta del Centro para la Educación Colaborativa.

Bob PETERSON enseña 5º curso en "La Escuela" Fratney en Milwaukee, Wisconsin. Es editor de *Rethinking Schools*, que se puede solicitar en Rethinking Schools, Ltd., 1001 E. Keefe Ave., Milwaukee, WI 53212. Teléfono: (414) 964-9646.

Larry ROSENSTOCK es Director Ejecutivo de la Escuela Rindge de Artes Técnicas, 459 Broadway, Cambridge, MA 02138, y es *Lecturer* en la Escuela de Educación de Harvard para Graduados.

Paul SCHWARZ es co-director del Instituto de Enseñanza Media de Central Park Este, 1573 Madison Avenue, Nueva York, NY 10029, y es *Thomson Fellow* en la *Coalition of Essential Schools*.

Adria STEINBERG es Coordinadora Académica de la Escuela Rindge de Artes Técnicas, 459 Broadway, Cambridge, MA 02138, y *Lecturer* en la Escuela de Educación de Harvard para Graduados.

Prefacio

Al revisar una copia del manuscrito de este libro, busqué en un estante elevado de mi biblioteca un volumen que no había leído desde hace varios años, el clásico *Democracia y educación* (*Democracy and Education,* Nueva York, MacMillan, 1916) de John DEWEY. Después de localizarlo, empecé mi lectura en el capítulo llamado "La concepción democrática en la educación". En él, DEWEY expone que una sociedad democrática "debe tener un tipo de educación que proporcione a los individuos un interés personal por las relaciones sociales y el control social, y por los hábitos mentales que aseguren el cambio social sin introducir desorden" (pág. 115).

"Puede parecer", dice DEWEY, "que el ideal está lejos de cumplirse, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública" (página 114).

Los autores de *Escuelas democráticas* comparten la creencia de DEWEY de que el ideal democrático de educación debe impregnar las escuelas públicas; y las escuelas descritas por estos autores refuerzan el acierto de afanarse por conseguir "el ideal". Estas escuelas ofrecen a los estudiantes

las mismas cualidades que DEWEY sostiene deberían caracterizar la educación en una sociedad democrática: intereses compartidos, libertad en la interacción, participación y relaciones sociales.

Los educadores de estas escuelas se describen como personas que valoran y practican a la vez la forma democrática de vida. Como subrayan los compiladores Michael APPLE y James BEANE, las escuelas democráticas no pueden existir sin el liderazgo de educadores que proporcionen a los estudiantes experiencias de aprendizaje que promuevan la forma de vida democrática. Aunque los compiladores reconocen que la separación entre los valores democráticos y las prácticas de la escuela es tan grande ahora en la mayoría de las escuelas como lo ha sido siempre, afirman con rigor que las descritas en este libro son una prueba del poder de las prácticas democráticas en un entorno educativo. Es especialmente tranquilizador, dicen, que estas escuelas sean públicas, porque su privatización está siendo sometida a un debate y promoción general. Deliberadamente, los compiladores escogieron para este libro historias de escuelas públicas porque creen que las reformas democráticas de la escuela pueden ser una fuerza poderosa y positiva para la revitalización de las escuelas públicas.

Los autores no permiten que la confusión que rodea al significado de la democracia les disuada de la tarea de convencernos de la urgente necesidad de las escuelas democráticas. Espero que *Escuelas democráticas* induzca al lector a evaluar su propia escuela y a pensar si sería razonable llamarla democrática. Confío en que aquellos lectores que *están* trabajando en escuelas democráticas respondan a la petición de los autores de describirnos sus propias experiencias, porque espero leer más historias sobre escuelas públicas que funcionan, como dicen APPLE y BEANE, "dando vida a la democracia real".

Charles PATTERSON
Presidente de la ASCD, 1995-1996

CAPÍTULO PRIMERO

La defensa de las escuelas democráticas

Por James A. BEANE y Michael W. APPLE

Pasadena, (California), 1937. *Un grupo de alumnos de tercer curso ha estudiado durante varias semanas los problemas de su escuela, su hogar, su barrio y su comunidad. Además de examinar los problemas que conocían, han recogido también ejemplos proporcionados por padres, profesores y funcionarios de la comunidad. Después de un mes de investigación y debate, reúnen sus recomendaciones para la solución de estos problemas en un folleto que se distribuirá en toda la comunidad.*

Baltimore, (Maryland), 1953. *Las calles de un barrio de esta ciudad se han llenado durante una semana de estudiantes de institutos de bachillerato que realizan una campaña puerta a puerta de inscripción de votantes entre los residentes de las minorías étnicas. Éste constituye uno de los muchos proyectos en los que han trabajado este año, incluida una encuesta de defensa civil, una campaña de salud comunitaria y un estudio de los problemas de realojamiento.*

Port Jarvis, (New York), 1972. *Aunque es una noche de frío y nieve, casi 125 estudiantes, profesores, administradores, padres, miembros de la junta de educación, y representantes de diversas organizaciones comunitarias están reuni-*

dos para considerar los proyectos que podrían emprender para rediseñar sus escuelas. Entre otras cosas, se organizarán para distribuir boletines escolares en lenguas distintas a la inglesa, planear un nuevo centro juvenil comunitario, comenzar un programa de radio elaborado por los estudiantes, nombrar como consejeros para los jóvenes a adultos de la comunidad y emprender acciones para aumentar la disponibilidad de la escuela para actividades comunitarias.

Ulysses, (Pennsylvania), 1979. *Como todos los viernes por la tarde, los estudiantes y los profesores de la escuela elemental se reúnen hoy para debatir proyectos y problemas actuales del centro. La cuestión principal esta semana es que alguien ha hecho una pintada en una pared de la escuela. Después de casi media hora de debate, se presentan tres propuestas. El grupo vota establecer una nueva norma: todo aquel que estropee una propiedad de la escuela trabajará en su tiempo libre durante tres días con el guarda del edificio.*

Belvidere, (Illinois), 1990. *Un estudiante que mira por la ventana del aula al contenedor de la basura pregunta al profesor: "¿Dónde va esa basura?" El profesor está igual de interesado que el alumno y planea una excursión de la clase a un vertedero de la zona. Preocupados por su tamaño y contenido, los estudiantes emprenden una campaña en favor de la conservación y el reciclaje en su escuela. Después de varios meses, sus esfuerzos comienzan a afianzarse. Aunque sólo están en primer curso, han tenido una influencia decisiva en su escuela.*

Madison, (Wisconsin), 1991. *Un cálido día de septiembre, un grupo de casi 60 estudiantes de enseñanza media y sus profesores están trabajando juntos para crear su* curriculum *a partir de las preguntas y preocupaciones que tienen sobre sí mismos y su mundo. Finalmente, agrupan las preguntas en temas como "La vida en el futuro", "Problemas ambientales", "Ismos" y "Conflicto". Después de seleccionar el primer tema*

y planificar actividades relevantes, intentarán responder durante el curso a esas preguntas, sus preguntas.

Todos nosotros hemos oído historias como éstas y sabemos que, aunque no son poco comunes, se salen de lo corriente. Todas tuvieron lugar en escuelas públicas. Todas implicaron a jóvenes reales, a educadores reales y a comunidades reales que en apariencia no diferían de otros muchos. Sin embargo, hay algo en ellas, un sentimiento a veces difícil de precisar, que apela a una comprensión profunda de cómo debería ser una educación digna de consideración y valiosa. ¿En qué están trabajando estos sujetos? ¿Quién está implicado? ¿Cómo trabajan juntos? ¿Quién se beneficia de este trabajo? Si pensamos en estas historias y en estas preguntas, puede que con el tiempo empecemos a ver lo que está sucediendo en realidad. Y quizá comenzaremos a recordar una idea medio olvidada en la actualidad que guiaba los propósitos y los programas de nuestras escuelas públicas. La idea era, y es, la democracia.

En medio de los extendidos ataques a la educación, debemos mantener viva la larga tradición de la reforma democrática de la escuela, que ha desempeñado un papel tan valioso haciendo que muchos centros sean lugares vivos e intensos para los que acuden a ellos. En lugar de renunciar a la idea de las escuelas "públicas" y descender por el camino hacia la privatización, tenemos que centrarnos en aquellas que funcionan. A pesar de los implacables intentos de algunas personas de hacernos pensar de otra manera, no tenemos que resignarnos a escoger entre un sistema de escuela pública debilitado e iniciativas de mercado como los planes de los cheques escolares, o las escuelas "públicas" con ánimo de lucro dirigidas por firmas privadas como *Edison Project* o *Education Alternatives Inc.* Hay escuelas públicas por todo este país donde el trabajo duro de los profesores, los administradores, los padres, los activistas de la comunidad y los estudiantes ha dado resultado. Son centros rebosantes de entusiasmo, incluso en circunstancias a veces deprimentes y difíciles. Son

escuelas en las que tanto los estudiantes como los profesores se comprometen en un trabajo serio que deriva en experiencias de aprendizaje ricas y vitales para todos.

Sin embargo, la idea de las escuelas democráticas está pasando por tiempos difíciles. Podemos ver los signos a nuestro alrededor. Se invoca a las escuelas públicas para educar a todos nuestros hijos y, sin embargo, se les atribuye simultáneamente la culpa de las disparidades sociales y económicas que les restan gran parte de sus posibilidades de hacerlo con éxito. En la retórica política se glorifica la toma de decisiones desde un punto de vista local, al mismo tiempo que se introduce legislación para poner en vigor normas nacionales, un *curriculum* nacional y pruebas nacionales. Se plantean demandas para subrayar el pensamiento crítico, mientras aumenta la censura de los programas y materiales de la escuela. Las cifras del censo muestran una diversidad cultural creciente, mientras se presiona para mantener el *curriculum* dentro de los estrechos límites de la tradición cultural occidental. Las necesidades de las empresas y la industria son, de repente, metas primordiales de nuestro sistema educativo. La educación moral y ética se reduce a una letanía de rasgos de conducta. Grupos privilegiados intentan huir de las escuelas públicas comprensivas y diversas mediante cheques escolares, deducciones fiscales, planes de "elección" y programas exclusivos para sus hijos "superdotados". Los funcionarios federales declaran que las escuelas públicas son un fracaso, mientras ocultan con eficacia un informe que muestra que ellos mismos han utilizado mal sus propias estadísticas (JENSEN, 1994).

¿Es posible que no se haya producido el siglo de luchas por lograr objetivos y prácticas democráticos en la educación y la escolarización? ¿Cómo podría haber fracasado nuestra memoria colectiva con tanta facilidad? La *enseñanza de unidades temáticas* y la *integración del curriculum* se han convertido en lugar común en los círculos educativos, pero ¿hemos olvidado que ambos conceptos tienen su raíz en los enfoques "esenciales" centrados en los problemas defendidos por los reconstructivistas sociales progresistas anteriores? ¿Cómo podemos separar la exigencia de agrupamientos heterogéneos, defendida por grupos tan numerosos en la actualidad, de la lucha más larga del movimiento de los derechos civiles? ¿Son las prácticas "evolutivamente apropiadas" una invención reciente o se extienden a las escuelas progresistas centradas en el niño que se crearon a principios de este siglo? Cuando hoy hablamos de aprendizaje cooperativo, ¿ignoraremos, sencillamente, el trabajo en los procesos de los grupos cooperativos hecho en escuelas y comunidades como parte de los movimientos democráticos desde la década de 1920? ¿Cómo es posible que las formas de relacionar las escuelas con sus comunidades parezcan dejarnos perplejos cuando se pueden encontrar tantas historias sobre significativos proyectos de servicio en las publicaciones profesionales de al menos los últimos sesenta años?

A menudo se representa a Rosa Parks* durante el Histórico Mes Negro simplemente como a una "anciana cansada" que deseaba sentarse en el autobús. Pero su valiente acto en ese autobús se produjo después de meses de trabajo en la resistencia y la desobediencia civil en la escuela *Highlander Folk.* Del mismo modo, muchas de las ideas sobre escolarización más sólidas y que más confianza nos inspiran son logros duramente obtenidos a partir de prolongados y valientes intentos por hacer más democráticas nuestras escuelas (véase, por ejemplo, RUGG, 1939). Somos los beneficiarios de esos esfuer-

* Rosa Louise McCauley Parks, nacida el 4 de febrero de 1913 en Tuskegee, Alabama, USA. Activista en pro de los derechos civiles de la población negra americana. Se negó a dejar su asiento en un autobús público a un hombre blanco, el 1 de diciembre de 1955. Este suceso se convirtió en una de las chispas principales que pusieron en marcha el Movimiento de los Derechos Civiles. La población negra, que constituía el 70% de los usuarios de autobuses públicos, se declaró en huelga.

Su arresto y juicio provocó que la Corte Suprema de Justicia norteamericana declarase en noviembre de 1956 como inconstitucional la segregación en los medios de transporte. (*N. del R.*)

zos, y tenemos la obligación de hacer avanzar el exigente sueño de las escuelas públicas para una sociedad democrática.

Las preguntas planteadas aquí tienen el propósito de recordarnos ese sueño medio olvidado, de levantarnos del estupor en el que caímos hace casi veinte años. Aunque es posible que nuestros recuerdos se hayan desdibujado, todavía podemos evocar que las escuelas públicas son esenciales para la democracia. No podemos dejar de sorprendernos cuando los debates sobre qué es lo que funciona en las escuelas, o lo que se debería hacer en ellas, no mencionan el papel de las escuelas públicas en el desarrollo de la forma de vida democrática. Y, por tanto, tenemos que plantear la defensa de nuevo.

El significado de la democracia

Quienes vivimos en los Estados Unidos afirmamos que la democracia es un postulado fundamental de nuestras relaciones sociales y políticas. Decimos que es la base de nuestro modo de gobernarnos, el concepto por el que medimos la sabiduría y el valor de las políticas y los cambios sociales, el anclaje ético que buscamos cuando nuestro barco político parece ir a la deriva; y es la medida que utilizamos para calcular el progreso político de otros países, así como su posición comercial con el nuestro.

Así pues, no es sorprendente que la palabra "democracia" parezca oírse con más frecuencia estos días. En muchos lugares alrededor del mundo, pueblos oprimidos luchan por los derechos humanos y civiles. Las dictaduras y los gobiernos por elección popular son derrocados a una velocidad sobrecogedora. En los Estados Unidos, cada vez más personas afirman que los políticos en todos los niveles ya han perdido el contacto con sus electores. El conflicto entre los grupos políticos, religiosos y culturales alimenta el debate sobre la libertad de expresión, la intimidad, el uso de la tierra, los estilos de vida y, en todo este panorama, siempre están presentes los derechos del individuo

en relación con los intereses de la sociedad más amplia. Entre esta disonancia, la idea de democracia presumiblemente sirve como cota crucial para juzgar los acontecimientos y las ideas.

Sin embargo, los postulados principales y los anclajes éticos tienden también a convertirse en lemas retóricos y códigos políticos para ganar apoyo popular para todo tipo de ideas. Así, están cargados de ambigüedades. La "democracia" no es una excepción. Woodrow Wilson comprendía esto bien cuando hizo cambiar a quienes se oponían a la participación de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial con la afirmación prácticamente inatacable de que nuestros soldados estaban luchando "para hacer que el mundo fuera seguro para la democracia". Nombrar la palabra "democracia" sirvió entonces, y ha servido después, para un amplio conjunto de maniobras políticas y militares.

El significado de la democracia es igual de ambiguo en nuestros tiempos, y la conveniencia retórica de esa ambigüedad es más evidente que nunca (APPLE, 1988). Por ejemplo, es posible comprender cómo se podrían utilizar las afirmaciones en favor de la democracia para apuntalar los movimientos en pro de los derechos civiles, la ampliación de los privilegios de voto y la protección de la libre expresión. Sin embargo, la democracia se utiliza también para favorecer las causas de las economías de libre mercado y los cheques de elección escolar, y para defender el dominio de los dos partidos políticos principales. Todos los días oímos utilizar la defensa de la democracia incontables veces para justificar casi cualquier cosa que la gente desee hacer: "Oye, estamos en una democracia, ¿no?"

Por otra parte, no es extraño oír que la democracia se ha hecho sencillamente irrelevante, que es demasiado ineficaz o peligrosa en un mundo cada vez más complejo. Para estas personas, la defensa misma de la democracia se ha hecho demasiado incómoda o, quizá, insuficiente para proporcionarles lo que quieren. En los Estados Unidos, donde existen divisiones claras de riqueza y poder, las libertades y la

ambigüedad asociadas con la democracia han beneficiado claramente a algunas personas más que a otras. Los esfuerzos por perfeccionar la definición de democracia y extender su significado por toda la sociedad son vistos por algunas de las personas con mayores privilegios de este país como amenazas para su propia posición y poder. Para comprender este punto de vista, sólo necesitamos examinar la llamativa contradicción entre el movimiento para un mayor rendimiento escolar por una parte y, por otra, la resistencia a un gasto equitativo para todas las escuelas.

En estas complicadas condiciones, un libro sobre escuelas democráticas puede parecer casi temerario. Después de todo, si el significado de la democracia es tan confuso en la sociedad más amplia, ¿cómo podríamos ponernos de acuerdo sobre su significado para la vida diaria en las escuelas? Hemos avanzado teniendo presente ese riesgo, sostenidos por ciertas creencias. Creemos que la democracia significa algo y que sacar ese significado a la luz es de vital importancia en un tiempo en que muchos ciudadanos debaten con energía el curso futuro de nuestras escuelas. Además, encontramos difícil imaginar que personas que han conocido los privilegios de la democracia renuncien a ellos con tanta facilidad. Creemos que es aún más difícil suponer que no deseen estos privilegios para sus hijos; que no los quieran para todas las personas. Admitimos que tenemos lo que DEWEY y otros han llamado "fe democrática", la creencia fundamental de que la democracia tiene un significado profundo, que puede funcionar y que es necesaria para conservar la libertad y la dignidad humana en nuestros asuntos sociales.

La democracia funciona en los asuntos sociales de múltiples maneras. A la mayor parte de los que hemos asistido a la escuela en los Estados Unidos (y quizá en otros lugares) nos enseñaron que la democracia es una forma de gobierno político que implica el consentimiento de los gobernados y la igualdad de oportunidades. Por ejemplo, aprendimos que los ciudadanos pueden participar de manera directa y plena en

acontecimientos como las elecciones, mientras que en otras materias son representados por aquellos que eligen para las legislaturas federal y estatal, lo mismo que para las juntas y los comités que rigen la política escolar local.

Las condiciones de las que depende una democracia, los fundamentos de "la forma de vida democrática" (BEANE, 1990), se enseñaban de una manera menos explícita. Son estas condiciones, y su extensión a través de la educación, las preocupaciones centrales de las escuelas democráticas. Entre dichas condiciones se hallan las siguientes:

1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
4. La preocupación por el bienestar de otros y "el bien común".
5. La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
6. Una comprensión de que la democracia no es tanto un "ideal" que se debe perseguir como un conjunto "idealizado" de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
7. La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

Para que las personas consigan y mantengan una forma de vida democrática, deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar (DEWEY, 1916). Aunque el sentido común por sí solo nos dice que esta afirmación es cierta, quizá no haya en educación un concepto más problemático que el de las escuelas democráticas, un concepto que algunos consideran casi una contra-

dicción de términos. ¿Cómo puede ser esto? Dicho de un modo sencillo, muchas personas creen que la democracia no es más que una forma de gobierno federal y, así, no se aplica a las escuelas y otras instituciones sociales. Muchos también consideran que la democracia es un derecho de los adultos, no de los jóvenes. Y algunos creen que la democracia simplemente no puede funcionar en las escuelas.

Otros se han comprometido con la idea de que la forma de vida democrática se fundamenta en las oportunidades de aprender de qué trata esa forma de vida y cómo practicarla. Piensan que las escuelas, como una experiencia común de casi todos los jóvenes, tienen la obligación moral de introducirlos a la forma de vida democrática, y saben también que este tipo de vida se aprende por experiencia. No es un rango que se alcance sólo después de conocer otras cosas. Además, creen que la democracia alcanza a todas las personas, incluidos los jóvenes. Por último, consideran que la democracia no es ni incómoda ni peligrosa, que puede funcionar en las sociedades y también en las escuelas. Como escribe Maxine GREENE (1985, pág. 4), "con toda seguridad, en una democracia, es obligación de la educación facultar a los jóvenes para que lleguen a ser miembros de la comunidad, para que participen y desempeñen papeles articulados en el espacio público".

Pero las personas comprometidas con la creación de escuelas democráticas también comprenden que crearlas compromete más que la propia educación de los jóvenes. Las escuelas democráticas están pensadas para ser lugares democráticos, de manera que la idea de democracia también alcanza a los numerosos roles que los adultos desempeñan en las escuelas. Esto significa que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes.

Los defensores de las escuelas democráticas también se dan cuenta, a veces dolorosamente, de que ejercer la democracia implica tensiones y contradicciones. La participación democrática en la toma de decisiones, por ejemplo, abre el camino a ideas antidemocráticas, como las continuas demandas de censura de los materiales, el uso de cheques de impuestos públicos para la educación en escuelas privadas, y el mantenimiento de desigualdades históricas en la vida escolar. Además, se perfila siempre la posibilidad de una democracia ilusoria, en la que las autoridades pueden solicitar la participación para "gestionar el consentimiento" a decisiones predeterminadas (GRAEBNER, 1988). Estas contradicciones y tensiones apuntan al hecho de que dar vida a la democracia es siempre una lucha. Pero más allá de ellas está la posibilidad de que los educadores profesionales y los ciudadanos trabajen juntos en la creación de escuelas más democráticas que sirvan al bien común de toda la comunidad.

Este libro se dirige a los educadores que están comprometidos con la democracia, que valoran la forma de vida democrática, que creen que las escuelas pueden ser lugares democráticos y que tienen el valor de poner esas creencias en práctica; y también se refiere a estos educadores. En varios capítulos oiremos a algunos de ellos describir con su propia voz cómo han dado vida a la idea de democracia en sus escuelas y aulas. Son historias admirables, en la medida en que la idea misma de las escuelas democráticas ha resultado ser tan difícil de conseguir para la comunidad educativa. Las historias no están llenas de promesas fáciles y consignas elegantes de programas o sistemas elaborados. En su lugar, revelan, como casi todas las historias de las escuelas, el trabajo duro y el compromiso de educadores reales que luchan por crear y mantener disposiciones que manifiesten los valores hondamente sentidos que ellos, y nosotros, creemos que ahora deben servir de guía. Los autores de este libro están esencialmente insatisfechos con las soluciones conservadoras que a menudo se han situado en el centro de la escena durante la última década: control centralizado más firme, normalización del contenido, pruebas más reductivas, etc. Todos

nosotros creemos que debemos hacer algo más que retorcernos las manos y encontrar respuestas reales a la pregunta: "¿Qué funciona en las escuelas?"

¿Qué es una escuela democrática?

Antes de presentar en este libro las historias de la vida real, queremos ofrecer un contexto para su relato. ¿Qué es una escuela democrática? ¿Qué esperaríamos ver si visitáramos una? ¿Cuáles son sus principios subyacentes? ¿Cómo ha surgido el concepto de escuelas democráticas a lo largo del tiempo? ¿Qué amenaza su existencia? ¿Cómo puede ser que estas historias sean tan extraordinarias en una sociedad que pretende ser democrática?

Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (véase, por ejemplo, BASTIAN y cols., 1986; WOOD, 1988, 1992). Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un *curriculum* que aporte experiencias democráticas a los jóvenes.

Estructuras y procesos democráticos

Decir que la democracia descansa en el consentimiento de las personas gobernadas es casi un lugar común, pero en una escuela democrática es cierto que tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes. Por esta razón, las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de

gobierno y elaboración de política. Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones incluyen no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos. Esta clase de planificación democrática, tanto en el nivel de la escuela como en el del aula, no es la "gestión del consentimiento" frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida.

Sin embargo, debemos recordar que la toma de decisiones local debe estar guiada, a pesar de todo, por los valores democráticos. Una de las contradicciones de la democracia es que las políticas populistas locales no siempre están al servicio de fines democráticos. Después de todo, dejadas por entero a la discreción local, podríamos tener todavía escuelas caracterizadas por la segregación racial legal y la negación del acceso a todos los que no fueran ricos. En resumen, la realización de las escuelas democráticas depende, en parte, de la intervención selectiva del Estado, especialmente allí donde el proceso y el contenido de la toma de decisiones local sirve para privar de derechos políticos y oprimir a grupos seleccionados de personas. Aunque esta intervención normalmente es impopular entre los que han buscado el poder exclusivo, sirve para recordar que se pretende que la distribución general de los derechos y otros valores democráticos no quede en papel mojado.

Nuestra propia época ofrece muchos ejemplos de la tensión entre la obligación del Estado de salvaguardar la democracia y el derecho democrático de los grupos de interés de dar a conocer sus opiniones. Por ejemplo, las escuelas públicas en una sociedad democrática están destinadas a ofrecer acceso a un amplio conjunto de ideas, y a un examen crítico

de ellas. Entretanto, diversos grupos de intereses particulares, en especial los fundamentalistas religiosos, exigen que las ideas y materiales susceptibles de consideración en las escuelas se limiten a los que apoyan los valores de su propio grupo (DELFATTORE, 1993). Al mismo tiempo, grupos locales de un lado a otro del espectro político están preocupados por las maniobras para crear un *curriculum* nacional en el que el rango de conocimiento estudiado se limite a lo que grupos escogidos a nivel nacional consideran importante. Así, la idea de una participación general en los asuntos escolares como un rasgo de las escuelas democráticas no es tan simple como solicitar la participación, porque el derecho a "tener voz y voto" introduce preguntas sobre cómo encajar los diversos puntos de vista en la frágil ecuación que pone en equilibrio los intereses particulares y el "bien común" más amplio de la comunidad democrática.

Las personas implicadas en las escuelas democráticas se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje. Por su propia naturaleza, estas comunidades son diversas y esa diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema. Este tipo de comunidades incluyen a personas que reflejan las diferencias en la edad, la cultura, el origen étnico, el género, la clase socioeconómica, las aspiraciones y las capacidades. Estas disparidades enriquecen a la comunidad y la variedad de pareceres que puede considerar. Separar a las personas de cualquier edad sobre la base de estas diferencias, o utilizar etiquetas para formar estereotipos sobre ellas, sencillamente crea divisiones y sistemas de posición social que empañan la naturaleza democrática de la comunidad y la dignidad de los individuos contra quienes estas prácticas proceden con tanta dureza.

Aunque la comunidad estima la diversidad, tiene también un sentido del propósito compartido. Por mucho que digan los privatizadores o los que quieren que la racionalidad económica dirija las escuelas, la democracia no es simplemente una teoría del interés propio que permite a las personas perseguir sus propias metas a expensas de los otros; el bien común es un rasgo central de la democracia. Por esta razón, las comunidades de quienes aprenden en las escuelas democráticas están marcadas por otorgar importancia a la cooperación y la colaboración, más que a la competición. Las personas ven su premio en los otros, y se toman medidas que animan a los jóvenes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás.

En las escuelas democráticas las personas ponen de relieve constantemente la igualdad estructural en todas estas disposiciones, y en las decisiones de política que las apoyan. Aunque se entiende que el acceso inicial a las oportunidades educativas es un aspecto necesario de las escuelas democráticas éste, por sí solo, no se considera suficiente para su realización. En una comunidad auténticamente democrática, se piensa también que todos los jóvenes tienen derecho a acceder a todos los programas escolares y a los resultados que la escuela valora. Por esta razón, los que trabajan en escuelas democráticas intentan asegurar que la escuela no incluya barreras institucionales para los jóvenes. Se hace todo lo posible por eliminar el encauzamiento, las pruebas sesgadas y otras medidas que tan a menudo niegan este acceso por razones de raza, género y clase socioeconómica.

Los educadores comprometidos con la democracia se dan cuenta de que es probable que las fuentes de desigualdad en la escuela se encuentren también en la comunidad. Como mímimo, entienden que es demasiado fácil que la vida en el exterior disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela (GUTMANN, 1987). Viéndose a sí mismos como parte de la comunidad más amplia, tratan de extender la democracia a ella, no sólo para los jóvenes, sino para todas las personas. En resumen, quieren la democracia a gran escala; la escuela es tan sólo uno de los sitios en que se centran. Este es un punto crucial. El paisaje educativo está alfombrado con los restos de reformas escolares fracasadas, muchas de las cuales fallaron debido a

las condiciones sociales que rodean las escuelas. Sólo las reformas que reconozcan estas condiciones y entablen activamente combate con ellas cuentan con probabilidades de tener un efecto duradero en la vida de los niños, los educadores y las comunidades a las que las escuelas atienden.

Este último punto en particular es el que distingue las escuelas democráticas de otras clases de escuelas "progresistas", como las que son sencillamente humanistas o centradas en el niño. Las escuelas democráticas son ambas cosas en muchos aspectos, pero su visión alcanza más allá de propósitos como mejorar el clima de la escuela o aumentar la autoestima de los estudiantes. Los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean. Por esta razón, vinculan su comprensión de las prácticas no democráticas dentro de la escuela con las condiciones más amplias en el exterior. Por ejemplo, la defensa del agrupamiento heterogéneo se hace en parte para lograr un mayor rendimiento académico y social, pero de manera más amplia por motivos de justicia y acceso equitativo, como cuestiones sociales profundas (OAKES, 1985). Los profesores implicados con la democracia, igual que otros educadores progresistas, se preocupan mucho por los jóvenes, pero también comprenden que esta inquietud requiere mantenerse firmes contra el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza y otras grandes desigualdades en la escuela y la sociedad.

El esbozo inicial de las estructuras y de los procesos esenciales para las escuelas democráticas se puede hacer con bastante rapidez, pero la reproducción completa del cuadro no es tan fácil de realizar. El trabajo que conlleva organizar una escuela democrática y mantenerla viva es agotador y está lleno de conflictos. Después de todo, a pesar de la retórica de la democracia en nuestra sociedad y la idea de sentido común de que la forma de vida democrática se aprende a través de las experiencias democráticas, las

escuelas han sido instituciones notablemente poco democráticas. Aunque la democracia pone de relieve la cooperación entre las personas, demasiadas escuelas han fomentado la competición: por cursos, por posición social, por recursos, por programas, etc. A pesar de que la democracia depende de la preocupación por el bien común, demasiadas escuelas, estimuladas por la influencia de programas políticos impuestos desde fuera, han puesto de relieve una idea de la individualidad basada casi por completo en el propio interés. Aunque la democracia valora la diversidad, demasiadas escuelas han reflejado generosamente los intereses y las aspiraciones de los grupos más poderosos en este país y han ignorado los de los menos poderosos. Aunque en una democracia las escuelas presumiblemente demuestran cómo conseguir la igualdad de oportunidades para todos, un número excesivo de ellas están plagadas de estructuras como el encauzamiento y el agrupamiento por capacidades, que niegan la igualdad de oportunidades y de resultados a muchos, particularmente a los pobres, a las personas de color y a las mujeres.

A menudo, los que están comprometidos con la educación democrática se sitúan en una posición de conflicto con las tradiciones dominantes de la escolarización. Es probable que sus ideas y esfuerzos se enfrenten, casi a cada paso, a resistencias tanto de quienes se benefician de las desigualdades de las escuelas como de aquellos que están más interesados en la eficiencia y el poder jerárquico que en el difícil trabajo de transformar las escuelas de abajo arriba. Las frustraciones que conlleva crear escuelas democráticas sólo son superadas por la tarea más ambiciosa de mantenerlas frente a las corrientes no democráticas en la opinión pública y la política educativa. Pero los educadores democráticos comprenden que la democracia no presenta un "estado ideal" claramente definido y a la espera de ser alcanzado. Por el contrario, se construye una experiencia más democrática por medio de sus continuos esfuerzos por introducir cambios sig-

nificativos. La tarea no es sencilla; está llena de contradicciones, conflictos y polémicas. Como afirma el viejo dicho, "estaba a diez millas dentro del bosque y a diez fuera".

Un curriculum *democrático*

Las estructuras y los procesos analizados hasta ahora definen, por lo general, la calidad de la vida cotidiana en las escuelas. Como parte de las antiguas tradiciones y las estructuras profundas de los centros educativos, también ofrecen enseñanzas muy efectivas sobre qué valora la escuela y a quién. Por esta razón, constituyen una especie de *curriculum* "oculto" por medio del cual las personas aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor. Democratizar estas estructuras y procesos es un aspecto crucial de las escuelas descritas aquí, pero una versión más completa incluye también el trabajo creativo para llevar la democracia al *curriculum* planificado o abierto.

Puesto que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, un *curriculum* democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista. Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas. Por desgracia, muchas escuelas eluden constantemente esta obligación de diversas maneras. En primer lugar, reducen el abanico de conocimientos que la escuela presenta a lo que podríamos llamar el conocimiento "oficial" o de posición social alta que la cultura dominante produce o apoya (APPLE, 1993). En segundo lugar, silencian las voces de los que están fuera de la cultura dominante, particularmente las personas de color, las mujeres y, por supuesto, los jóvenes. Esta observación se puede establecer con poco más que una mirada a los libros de texto, las lecturas recomendadas y las guías curriculares.

Lo más perturbador es que demasiadas escuelas han enseñado este conocimiento oficial de posición social alta como si fuera la "verdad" surgida de alguna fuente inmutable e infalible. Las personas comprometidas con un *curriculum* más participativo comprenden que el conocimiento se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares. Esto es sencillamente un hecho de la vida, ya que todos nosotros estamos moldeados por nuestra cultura, género, procedencia geográfica, etc. Sin embargo, en un *curriculum* democrático, los jóvenes aprenden a ser "intérpretes críticos" de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrenten a algún conocimiento o punto de vista, planteen preguntas como éstas: ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? y ¿quién se beneficia de que lo creamos y nos guiemos por ello?

Para aclarar este punto, considérese un ejemplo de un aula observada por uno de los compiladores de este libro. El profesor y los estudiantes estaban inmersos en un debate sobre los "acontecimientos actuales", utilizando material de los periódicos y centrándose en los "desastres naturales". Lo que pensemos sobre los desastres naturales y de quién sea la definición de lo que son es crucial. Por ejemplo, en la actualidad (por desgracia) estamos bastante acostumbrados a ver imágenes de catástrofes en las que miles de personas pierden la vida por tormentas, sequías, etc. Nos dicen, como a los niños en ese aula, que pensemos en ellos como desastres "naturales". Pero esta manera neutral en apariencia de comprender los acontecimientos actuales ¿es realmente neutral o se introducen clandestinamente u omiten de forma sutil valores particulares?

Parte del debate que se produjo en ese aula nos recuerda claramente por qué es importante esta pregunta. Los estudiantes se fijaron en los masivos desprendimientos de lodo que habían ocurrido hacía poco en Sudamérica; muchas personas murieron o quedaron malheridas cuando lluvias to-

rrenciales se llevaron su casa ladera abajo de las montañas. Sin embargo, un examen más detenido revela que este desastre fue poco natural. Todos los años hay lluvias torrenciales en Sudamérica, y todos los años muere gente. Este año particular, cedió toda la ladera de una montaña; los millares de personas que vivían en ella perdieron la vida. En los valles —donde la tierra es segura y fértil— no murió nadie.

Las familias pobres se ven forzadas a vivir en las peligrosas laderas de las montañas porque ésta es la única tierra libre en la que a duras penas se pueden ganar la vida. La gente se amontona allí debido a la pobreza y a patrones históricos de propiedad de la tierra que son muy desiguales. Por tanto, el problema no son las lluvias torrenciales anuales —un acontecimiento natural— sino las estructuras económicas desiguales que permiten a una pequeña minoría de individuos controlar la vida misma de la mayoría de las personas en esa región.

Esta comprensión alterada y profunda del problema es rica en posibilidades pedagógicas y curriculares. Ayudar a los estudiantes a comprender las diferentes interpretaciones posibles de este acontecimiento y los beneficios que cada una introduce para diferentes grupos de personas podría llevarlos, en último término, a una sensibilidad más rica y con mayor compromiso ético frente a las sociedades que les rodean (APPLE, 1990).

Una clase de matemáticas en una escuela urbana proporciona otro ejemplo de cómo se utilizan las preguntas en un aula democrática. En esta clase los estudiantes recibían regularmente un problema sobre el coste de un abono mensual de autobús. Se pedía a los estudiantes que calcularan si era más barato comprar un abono mensual o pagar cada vez que se acudiera al trabajo y se volviera de él. En este ejemplo particular, dado el número de días laborales que especificaba la persona que lo redactó, la respuesta correcta era pagar cada vez. Sin embargo, en este problema hay un conjunto de supuestos incorporados que tienen poca relación

con la realidad de la vida de estos jóvenes o la de sus padres.

Los estudiantes sabían que esta respuesta era sencillamente equivocada. Después de todo, muchos de sus padres tenían dos empleos a media jornada para poder mantenerse ellos y su familia. A menudo, estos trabajos se realizaban en restaurantes de comida rápida, y eran los únicos disponibles en esa comunidad después del traslado de las fábricas a otras partes del mundo para beneficiarse de los salarios más bajos y las reducciones de impuestos. Así, estos niños tenían la experiencia de que una persona utilizaba al menos cuatro veces al día el autobús para ir y volver al trabajo, una actividad que no gozaba de prestaciones de la seguridad social, estaba mal pagada y, a menudo, no tenía porvenir.

Obviamente, el sesgo y la insensibilidad de este *curriculum* no eran pequeños. Pero la profesora lo utilizó creativamente solicitando a los estudiantes que reflexionaran sobre qué aspecto de este ejemplo era inadecuado y pensaran cómo les ayudaban las matemáticas a comprender su vida diaria y la de sus padres. Fundamentalmente, les pidió que respondieran a una pregunta similar a las que nosotros planteamos antes: *¿Desde qué perspectiva estamos viendo el mundo en este material?* (LADSON-BILLINGS, en prensa). Entrelazando esta pregunta en la unidad entera de matemáticas, integró esta materia en la vida cotidiana de los estudiantes, dando así a su trabajo más repercusiones de las que eran posibles en el *curriculum* estándar, supuestamente neutral, vinculado a las pruebas de rendimiento estandarizadas supuestamente neutrales que determinaban el futuro de esos jóvenes.

Como mínimo, cada uno de estos ejemplos apunta al hecho de que en nuestro *curriculum* planificado se incorpora siempre, a menudo de manera oculta, la tradición de alguien, la construcción que alguien hace de lo que es importante saber y cómo debe utilizarse. Sin embargo, como en el ejemplo de la clase de matemáticas, un *curriculum* democrático

trata de ir más allá de la "tradición selectiva" del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante, hacia una gama más amplia de opiniones y voces (WILLIAMS, 1961; APPLE, 1990). En una sociedad democrática, ningún individuo o grupo de interés puede reclamar la propiedad en exclusiva de un conocimiento y significado posible. Del mismo modo, un *curriculum* democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. Un *curriculum* democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de "fabricantes de significado". Reconoce que las personas adquieren conocimiento tanto estudiando las fuentes externas como participando en actividades complejas que requieren que construyan su propio conocimiento.

Como hemos visto antes, la forma de vida democrática requiere el proceso creativo de buscar maneras de extender y desarrollar los valores de la democracia. Sin embargo, este proceso no es simplemente una conversación participativa sobre algo. Más bien, se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva. Un *curriculum* democrático implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas. Por ejemplo, el *curriculum* incluye experiencias de aprendizaje organizadas en torno a problemas y cuestiones como "Conflicto", "El futuro de nuestra comunidad", "Justicia", "Política ambiental", etc.

Además, las disciplinas de conocimiento no son simplemente categorías de "alta cultura" que los niños tengan que absorber y acumular; son fuentes de comprensión e información que se pueden poner en relación con los problemas de la vida, lentes a través de las cuales examinar las cuestiones que se nos plantean (BEANE, 1993). Es este último punto el que podemos utilizar para comprender, por ejemplo, que el discurso sobre la integración del *curriculum* tiene que ir más allá de las simples preguntas sobre cómo unir los fragmentos actuales del *curriculum* y convertirse en una conversación más amplia que tenga que ver con el posible contenido de esas conexiones. Como señaló DEWEY (1938, pág. 49):

> De qué sirve obtener cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, de qué sirve alcanzar la capacidad de leer y escribir, si en el proceso el individuo pierde su [*sic*] alma; si pierde su apreciación de las cosas que valen la pena, de los valores a los que estas cosas hacen referencia; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, la capacidad para extraer el significado de las experiencias que tenga en el futuro.

A pesar de las afirmaciones democráticas sobre la igualdad de oportunidades, muchos obstáculos bloquean todavía el camino de los jóvenes sin privilegios en nuestras escuelas; por ejemplo, el uso excesivo de las pruebas estandarizadas. Uno de los problemas históricos de muchas ideas progresistas del *curriculum* (y una razón de que a menudo no hayan tenido apoyo en las comunidades sin privilegios) es que parecen restar importancia al tipo de conocimientos y destrezas oficiales que los jóvenes necesitan para franquear su paso por las puertas del acceso socioeconómico (DELPIT, 1986, 1988).

Antes señalamos que las escuelas democráticas se distinguen en parte de otras clases de escuelas progresistas en que buscan explícitamente el cambio en las condiciones antidemocráticas en la escuela y la sociedad. Sin embargo, los educadores que trabajan en las escuelas democráticas son también muy conscientes de que es preciso contar con estas condiciones, y con los obstáculos para un acceso más general, hasta que sufran un cambio. Por esta razón, un *curriculum* democrático intenta ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y destrezas en muchos aspectos, incluidos

los que requieren el paso por las puertas del acceso socioeconómico. En pocas palabras, los educadores democráticos viven en la tensión constante de buscar una educación más significativa para los jóvenes mientras siguen prestando atención al conocimiento y las destrezas esperados por poderosas fuerzas educativas cuyos intereses son cualquier cosa menos democráticos. Así, no podemos ignorar el conocimiento dominante. Poseerlo abre algunas puertas. Pero debemos tener cuidado con nuestra interpretación aquí, porque no queremos apoyar un mantenimiento de los rígidos programas de “ejercicios y destrezas” que tan a menudo constituyen las experiencias escolares de los alumnos sin privilegios. Estos niños también tienen derecho a lo mejor de nuestras ideas progresistas. Nuestra tarea es reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en esta sociedad, no para ponerles trabas.

La cuestión de crear un *curriculum* democrático implica casi con seguridad conflicto y debate. Prácticamente todo lo que se incluye en esta descripción tropieza con gran parte de la vieja opinión dominante de cuál debe ser el contenido del *curriculum* planificado. La posibilidad de escuchar una gran variedad de opiniones y voces se ve a menudo como una amenaza para la cultura dominante, en especial debido a que algunas de esas voces ofrecen interpretaciones de las cuestiones y los acontecimientos completamente distintos de las que se enseñan de manera tradicional en las escuelas. Peor todavía, estimular a los jóvenes a analizar críticamente las cuestiones y los acontecimientos plantea la posibilidad de que puedan poner en duda las interpretaciones (y enseñanzas) dominantes. Lo mismo es cierto para la organización del *curriculum* en torno a los problemas y las cuestiones sociales principales, pero esta medida también entra en conflicto con la versión esterilizada del conocimiento y la destreza que forma parte del enfoque de “alta cultura” del *curriculum* de materias separadas y centrado en disciplinas.

Y, por último, la posibilidad de que los jóvenes puedan aportar sus propias preguntas y preocupaciones al *curriculum* plantea la amenaza de tocar cuestiones que revelen las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestra sociedad y de empañar los valores que esta sociedad dice mantener.

Las personas comprometidas con la escolarización democrática han encontrado todas estas fuentes de resistencia una y otra vez. Sin embargo, la resistencia no se expresa siempre en términos claros y explícitos. Por ejemplo, hay quienes dicen que los jóvenes no deberían encargarse de las cuestiones sociales, porque no están preparados para comprender la complejidad de los aspectos implicados, o porque podrían deprimirse. Por supuesto, estos argumentos ignoran completamente el hecho de que los jóvenes son personas reales que viven vidas reales en nuestra sociedad; muchos de ellos conocen de sobra las consecuencias del racismo, la pobreza, el sesgo de género, la falta de hogar, etc., a partir de las experiencias que ellos mismos han vivido. Es obvio entonces que estos argumentos tratan sencillamente de evitar la posibilidad de que los jóvenes lleguen a ver las contradicciones políticas, éticas y sociales que empañan su propia dignidad y traten de actuar contra ellas.

Es importante fijarse de nuevo en que el concepto de escuelas democráticas no está destinado sólo a las experiencias de los estudiantes. Los adultos, incluidos los educadores profesionales, también tienen derecho a experimentar la forma de vida democrática en las escuelas. Ya hemos citado un ejemplo de la participación en la determinación de la política y la toma de otras decisiones. Pero, igual que los jóvenes tienen derecho a ayudar a crear disposiciones para su propia educación, también los profesores y otros educadores tienen derecho a ayudar a crear sus propios programas para el desarrollo profesional basándose en sus percepciones de los problemas y las cuestiones en su aula, escuela y vida profesional.

Además, los profesores tienen derecho a que se oiga su voz en la creación del *curriculum,* especialmente en el destinado a los jóvenes particulares con los que trabajan. Incluso el más despreocupado de los observadores no puede evitar advertir que este derecho ha sufrido un gran desgaste durante las últimas décadas, a medida que las decisiones curriculares e incluso los planes curriculares específicos se han centralizado en las oficinas de educación estatales y de distrito. La consiguiente "des-especialización" de los profesores, la redefinición de su trabajo como la puesta en práctica de las ideas y los planes de otros, está entre los ejemplos más obvios e inconvenientes del desvanecimiento de la democracia en nuestras escuelas (APPLE, 1986). Además, gran parte del discurso sobre la "gestión en la sede de la escuela", aunque parece invertir esta centralización, equivale en realidad a poco más que localizar las luchas por los recursos limitados y la rendición de cuentas por decisiones de política y de programa tomadas en lugares distantes.

Por último, la cuestión del control de los profesores de su propio trabajo profesional implica no sólo recursos y mandatos de *curriculum,* sino también prácticas de instrucción. Describimos antes cómo los valores democráticos podían moldear los aspectos estructurales y curriculares de la escuela, aunque también comprendemos que además están guiados por la investigación y otros conocimientos técnicos. En las escuelas democráticas, estos conocimientos no sólo proceden de fuentes de "elite", como los investigadores académicos, situadas fuera de la escuela. Los conocimientos que los profesores producen para su propio uso a través de la investigación-acción y el diálogo local tienen mayor interés incluso. Esto no significa que otras fuentes de conocimiento profesional sean inválidas o resulten inútiles; sencillamente significa que no son las únicas fuentes de ideas que merecen la pena.

Cuando relacionamos el derecho democrático de los docentes a ejercer un control significativo sobre su propio trabajo con la obligación por parte de los profesores y otros adultos de extender la forma de vida democrática a los jóvenes, vemos la posibilidad real de que los valores democráticos puedan convertirse en una fuente de coherencia para la vida en nuestras escuelas. Sin embargo, para convertir la posibilidad en realidad, tendremos que tropezarnos de nuevo con algunas preguntas difíciles. Por ejemplo, los padres, la comunidad y el Estado, por supuesto, tienen derecho a decir qué metas quieren para la educación. Pero, ¿debe tener su opinión el mismo peso en las decisiones sobre materias como la organización curricular y los recursos que la de los educadores profesionales? El exigente compromiso con la democracia que hemos pedido que asuman los profesores ¿les da derecho a cierta autonomía profesional fuera del control de la comunidad? ¿Qué pueden decirnos los relatos de este libro sobre tales preguntas?

Construir sobre un rico legado

El cuadro que hemos esbozado hasta ahora parece espléndido en teoría, pero ¿es posible darle contenido teniendo en cuenta las realidades presentes? Es cierto que la separación entre los valores democráticos y las prácticas escolares es tan amplia ahora como lo ha sido siempre. Pero, como muestran las historias de este libro, la lucha por crear escuelas democráticas está viva en muchos lugares. Los esfuerzos descritos aquí no son anomalías de nuestra propia época, son ejemplos contemporáneos de una larga línea de trabajo que se ha extendido durante más de un siglo. Ofrecen de por sí un atisbo de las posibilidades del otro aspecto de la pregunta que la gente se hace todavía hoy: *¿Cómo pueden las escuelas expresar y extender a la vez el significado de la democracia?*

Leeremos, por ejemplo, textos sobre los serios intentos por relacionar el trabajo de la escuela con la vida de la comu-

nidad. Tras los proyectos descritos aquí se encuentran movimientos que tuvieron lugar hace cincuenta y más años en lugares como Baltimore, Maryland, Pulaski en Wisconsin y Pasadena en California, donde los jóvenes emprendieron proyectos para resolver graves problemas comunitarios (véase, por ejemplo, ANDERSON y YOUNG, 1951). Estos proyectos anteriores, como los intentos de hoy, no eran actividades a corto plazo, por importantes que puedan ser, sino esfuerzos mantenidos para forjar relaciones sustanciales con la comunidad.

También leeremos textos sobre los intentos por crear en el *curriculum* un espacio para el estudio de problemas sociales a gran escala. Aquí podemos volver la mirada hacia algunas de las escuelas progresistas que participaron en el famoso Estudio de los Ocho Años de la década de 1930 (ALKIN, 1962) y hacia las numerosas historias de aula que surgieron del movimiento "esencial" en las décadas de 1940 y 1950 (véase, por ejemplo, FAUNCE y BOSSING, 1951).

Y examinaremos el aprendizaje cooperativo, al que se favoreció en muchas de las primeras escuelas "esenciales" y en los programas centrados en el alumno descritos por RUGG y SHUMAKER (1928) y los autores de *Life Skills in School and Society* ["Destrezas de la vida en la escuela y la sociedad"] (RUBIN, 1969). Nuestras historias, como los intentos anteriores, se ocupan sobre todo del aprendizaje cooperativo como un aspecto crucial de la forma de vida democrática, no con el enfoque popular actual del aprendizaje cooperativo como una estrategia específica para el rendimiento académico.

Cada historia en este libro pone de relieve, de diversas maneras, la implicación de los jóvenes en el *curriculum* y en otras clases de planificación. Los autores siguen una larga línea de trabajo que describe esta implicación no sólo como una técnica para reducir la alienación y la rebelión en las aulas, sino como parte de un compromiso más amplio para promover la eficacia individual y colectiva entre los jóvenes (véanse, por ejemplo, HOPKINS, 1941; GILES, MCCUTCHEN y ZECHIEL, 1942; ZAPF, 1959; WASKIN y PARRISH, 1967).

Estas historias también hablan sobre intentos serios de basarse en la diversidad cultural y aliviar las injustas condiciones que rodean las diferencias culturales. A este respecto, no deberíamos olvidar que los afroamericanos desarrollaron libros de texto sobre su propia historia para las escuelas segregadas en el Sur durante las décadas de 1930 y 1940. Gran parte del trabajo en esta área descansa sobre los hombros de W.E.B. DU BOIS, que luchó implacablemente por elevar la posición social y las expectativas educativas de los negros; por ejemplo, DU BOIS vio en los programas de adiestramiento en destrezas laborales las implicaciones obvias para la diferenciación del trabajo según la raza: "No se debe permitir que los ideales de la educación, ya se enseñe a los hombres a enseñar o a arar, a tejer o a escribir, se hundan en un sórdido utilitarismo. La educación debe tener ante sí ideales amplios, y no olvidar nunca que está tratando con almas, y no con dólares" (DU BOIS, 1902, pág. 82). Oiremos los ecos de la misma idea en el enfoque de la formación profesional realizado en la Escuela Rindge.

Los autores en este libro tampoco son los primeros en reconocer que crear escuelas democráticas es una empresa difícil, cuando corrientes más amplias fuera de la escuela parecen estar fluyendo en sentido opuesto. RUGG y otros (1939) hablaron sobre esta cuestión en medio de los movimientos de eficiencia social durante la revolución industrial. Y los autores del Anuario de la ASCD de 1952, *Growing Up in an Anxious Age* ["Educar en una época de inquietud"] (Cunningham, 1952), en el punto culminante de la era McCarthy, contaban historias escalofriantes de ataques ultraconservadores que resuenan en nuestra época.

Este breve esbozo histórico se ha centrado sobre todo en el legado de educación democrática dentro de las escuelas. Sin embargo, seríamos negligentes si no reconociéramos que este trabajo se hizo (y todavía se hace) conjuntamente con tentativas fuera de las propias escuelas. Por ejemplo, gran parte del impulso hacia las escuelas democráticas

descansa en la prolífica obra de John DEWEY, incluidos no sólo los trabajos en educación, como su épico *Democracy and Education* ["Democracia y educación"] (1916), sino el amplio conjunto de ensayos y libros sobre democracia en casi todos los aspectos de las cuestiones sociales. También tenemos una gran deuda con personas como Elizabeth HARRISON y Ella Flagg YOUNG, que lucharon intensamente por los derechos de alumnos y profesores, y con otras como George COUNTS y Harold RUGG, que defendieron un enfoque de la educación como parte de una reconstrucción democrática social más amplia.

Del mismo modo, los activistas políticos en los movimientos de derechos civiles más amplios desempeñaron un importante papel en democratizar diversos aspectos de la escolarización. Si no hubiera sido por sus esfuerzos, las escuelas todavía podrían estar enturbiadas por la segregación racial sancionada legalmente y la exclusión de las personas con discapacidades. Tampoco podemos ignorar los esfuerzos de grupos como la *American Library Association* para proteger a los jóvenes de las limitaciones restrictivas de la censura. Mientras que los tribunales todavía no saben cómo responder a la pregunta de si la escuela debe ser escenario para una democracia completa o un "foro limitado" para los derechos democráticos, podemos imaginar demasiado bien que esta pregunta podría no haber llegado nunca a los tribunales de no haber sido por las implacables apelaciones de los activistas democráticos.

Así pues, está claro que la idea de desarrollar y proteger la democracia en las escuelas no es simplemente un producto de nuestra época. Tanto el concepto general como los rasgos específicos que hemos esbozado tienen sus raíces en tentativas que se extienden durante más de un siglo en el pasado. Sin embargo, el historiador de las escuelas democráticas tiene que recordar siempre dos cosas. En primer lugar, igual que la democracia ha tenido múltiples significados en la sociedad más amplia, también su interpretación

respecto a las escuelas ha sido algo ambigua. En segundo lugar, la democracia es un concepto dinámico que requiere un examen continuo a la luz de los tiempos cambiantes. Por estas razones, corremos siempre el riesgo de sufrir un desengaño cuando un intento histórico de escuelas democráticas no llega tan lejos como desearíamos, o se pone de manifiesto que es una mezcla de éxito y contradicción. Lo importante es que reconozcamos momentos de impulso democrático en el pasado como un legado sobre el que fundamentar nuestros propios esfuerzos.

Hacia las escuelas democráticas

Hemos decidido incluir en este libro cuatro ejemplos de escuelas en las que se da vida a la democracia: el Colegio de Educación Secundaria* de Central Park Este en la ciudad de Nueva York, la Escuela Rindge de Artes Técnicas en el área de Boston, La Escuela** Fratney en Milwaukee y un programa particular dentro de la escuela de enseñanza media (*Middle School****) Marquette (llamada en la actualidad Escuela de enseñanza media Georgia O'Keefe) en Madison, Wisconsin. Cada una representa la respuesta creativa de los educadores a las realidades de la pobreza, la injusticia y el desplazamiento. Y todas muestran las ricas experiencias de aprendizaje que se derivan de la determinación de las personas por hacer de sus aulas centros de práctica democrática y de crear límites permeables entre la escuela y la sociedad en general.

Al principio, tomamos la decisión de que estas historias debían estar contadas por las mismas personas que partici-

* Puede consultarse las Tablas de los Sistemas Educativos de España y Estados Unidos en las págs. 163. (*N. del R.*)

** En español en el original. (*N. del T.*)

*** Las escuelas de enseñanza media acogen al alumnado con edades entre los 10 y 13 años. (*N. del R.*)

paron en ellas. Esto es fundamental. Los sentimientos de frustración y a veces cinismo que muchos educadores y miembros de la comunidad experimentan a menudo son resultado de no escuchar los unos las historias de los otros. El fracaso parece dar mejores titulares que el éxito lento difícilmente conseguido. Las historias presentadas aquí no son románticas. Son honestas respecto a las posibilidades y dificultades a las que nosotros hacemos frente cuando avanzamos hacia prácticas más democráticas.

Permítasenos recordar quién es ese "nosotros". Las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del "nosotros", un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe. Tomadas juntas, las historias contadas en este libro dicen algo muy importante sobre las realidades de la reforma democrática de la escuela. En cada caso, el éxito requirió la construcción consciente de grupos dentro de la escuela, y entre la escuela y las circunscripciones fuera de ella. En ninguno de los casos el impulso se generó "desde arriba". La fuerza impulsora para el cambio la proporcionaron, en su lugar, los movimientos de abajo a arriba: grupos de profesores, la comunidad, activistas sociales, etc. Por último, ninguna de las reformas se guió por una visión técnica del rendimiento escolar a toda costa. En lugar de eso, cada una se relacionó con un conjunto de valores ampliamente definido que se puso en práctica: aumentar la participación en el nivel de base y en la escuela, dar poder a individuos y grupos que hasta ese momento habían sido silenciados en gran parte, crear nuevas formas de vincular el mundo real y los problemas sociales reales con la escuela, de manera que ésta tenga una relación integral con las experiencias de las personas en su vida diaria.

Seremos honestos aquí. Ninguno de los ejemplos incluidos en este libro resuelve con garantías la totalidad de los numerosos problemas a los que se enfrentan las escuelas. En realidad, dadas las crisis económicas y sociales que con-

tinúan acosando a tantas personas en esta sociedad, el trabajo de escuelas y aulas como éstas se recorta no sólo educativa, sino también económicamente (véase, por ejemplo, KOZOL, 1991). Sin embargo, podemos reaprender lo que es posible hacer, intentando crear posibilidades nuevas y más democráticas en nuestras escuelas. Es preciso no equivocarse sobre esto, las apuestas son altas, como James MURSELL (1955, pág. 3) señaló hace 40 años:

> Si las escuelas de una sociedad democrática no existen para el apoyo y la extensión de la democracia, y no trabajan para ello, entonces son o bien socialmente inútiles, o socialmente peligrosas. En el mejor de los casos, educarán a personas que seguirán su camino y se ganarán la vida indiferentes a las obligaciones de ciudadanía en particular y de la forma de vida democrática en general ... Pero es muy probable que las eduquen para que sean enemigos de la democracia: personas que serán presa de demagogos, y que apoyarán movimientos y se reunirán en torno a dirigentes hostiles a la forma de vida democrática. Estas escuelas o bien son fútiles o bien subversivas. No tienen una razón legítima para existir.

Bibliografía

AIKIN, Wilford (1962). *The Story of the Eight-Year Study.* Nueva York, Harper and Brothers.

ANDERSON, Walter A., y William E. YOUNG, eds. (1951). *Action for Curriculum Improvement.* Washington, D. C., ASCD.

APPLE, Michael (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Schools.* Nueva York y Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.)

— (1988). "Redefining Equality." *Teachers College Record* 90, páginas167-184.

— (1990). *Ideology and Curriculum.* 2.ª ed. Nueva York, Routledge.

[Trad. cast.: *Ideología y currículo.* Madrid, Akal, 1986 (trad. de la 1.ª edic. en inglés).]

APPLE, Michael (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age.* Nueva York, Routledge. (Trad. cast.: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.* Barcelona, Paidós, 1996.)

BEANE, James (1990). *Affect in the Curriculum.* Nueva York, Teachers College Press.

— (1993). *A Middle School Curriculum: From Rhetoric to Reality.* 2.ª Ed.. Columbus, Ohio, National Middle School Association.

BASTIAN, Ann, Norm FRUCHTER, Marilyn GITELL, Colin GREER y Kenneth HASKINS (1986). *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling.* Philadelphia, Temple University Press.

CUNNINGHAM, Ruth, ed. (1952). *Growing Up in an Anxious Age.* Washington, D. C., ASCD.

DELFATTORE, Joan (1993). *Why Johny Can't Read.* New Haven, Yale University Press.

DELPIT, Lisa (1986). "Skills and Other Dilemmas of a Progressive Black Educator." *Harvard Educational Review* 56, págs. 379-85.

— (1988). "The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children." *Harvard Educational Review* 58, páginas 280-298.

DEWEY, John (1916). *Democracy and Education.* Nueva York, Macmillan. [Trad. cast.: *Democracia y educación.* Madrid, Morata, 1995 (primera edic. completa).]

— (1938). *Experience and Education.* Bloomington, Ind., Kappa Delta Pi. (Trad. cast.: *Experiencia y educación.* Buenos Aires, Losada, 1967, 8.ª ed.)

DU BOIS, W. E. B. (1906). *The Negro Artisan.* Atlanta, Atlanta University Press.

FAUNCE, Roland y Nelson BOSSING (1951). *Developing the Core Curriculum.* Nueva York, Prentice-Hall.

GILES, H. H., S. F. MCCUTCHEN y A. N. ZECHIEL (1942). *Exploring the Curriculum.* Nueva York y Londres, Harper and Brothers.

GRAEBNER, William (1988). *The Engineering of Consent: Democracy as Social Authority in the Twentieth Century.* Madison, University of Wisconsin Press.

GREENE, Maxine. (1985). "The Role of Education in Democracy." *Educational Horizons* 63 (número especial), págs. 3-9.

GUTMANN, Amy (1987). *Democratic Education.* Princeton, N. J., Princeton University Press.

HOPKINS, L. Thomas (1941). *Interaction: The Democratic Process.* Boston, D. C. Heath.

JENSEN, Carl y Proyect Censored (1994). *Censored: The Newsa That Didn't Make the News - and Why.* Nueva York, Four Walls Eight Windows.

KOZOL, Jonathan (1991). *Savage Inequalities.* Nueva York, Crown.

LADSON-BILLINGS, Gloria (e. p.). "Making Math Meaningful in Cultural Contests." En *New Directions in Equity for Mathematics Instruction,* editado por Walter SECADA, Elizabeth FENNEMA y Lisa BYRD. Nueva York, Cambridge University Press.

MIEL, Alice y Kimball WILES, eds. (1949). *Toward Better Teaching: A Report of Current Practices.* Washington, D. C., ASCD.

MURSELL, James (1955). *Principles of Democratic Education.* Nueva York, Norton.

OAKES, Jeannie (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality.* New Haven, Yale University Press.

RUBIN, Louis J., ed. (1969). *Life Skills in School and Society.* Washington, D. C., ASCD.

RUGG, Harold, ed. (1939). *Democracy and the Curriculum.* Tercer Anuario de la Sociedad John Dewey. Nueva York, D. Appleton-Century.

— y Anne SHUMAKER (1928). *The Child-Centered School.* Nueva York, World Book.

WASKIN, Yvonne y Louise PARRISH (1967). *Teacher-Pupil Planning for Better Classroom Learning.* Nueva York, Pitman.

WILLIAMS, Raymond (1961). *The Long Revolution.* Londres, Chatto and Windus.

WOOD, George (1988). "Democracy and the Curriculum." En *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities,* editado por Landon BEYER y Michael APPLE. Albany, State University of New York Press.

— (1992). *Schools That Work.* Nueva York, Dutton.

ZAPF, Rosalind (1959). *Democratic Practices in the Secondary School.* Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.

CAPÍTULO II

El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda

Por Deborah MEIER y Paul SCHWARZ

Introducción

El colegio de educación secundaria de Central Park Este (*Central Park East Secondary School:* CPESS), un colegio alternativo de educación secundaria, se extiende en el adecuado entorno de aprendizaje creado en los colegios de educación primaria de Central Park Este durante los veinte últimos años. El colegio de educación secundaria es un proyecto cooperativo del *Community School Board* #4 (Consejo Escolar Comunitario), la *New York City Board of Education Alternative High School Division* (Consejo de Educación Alternativa, División de Institutos de Bachillerato, de la Ciudad de Nueva York) y la *Coalition of Essential Schools* (Coalición de Escuelas Esenciales), una red nacional de institutos de bahillerato.

El CPESS se inauguró en el último trimestre de 1985 con 80 alumnos de séptimo curso. Actualmente, tiene 450 estudiantes matriculados en los cursos 7-12 y, aunque no va a crecer, hemos iniciado la creación de 11 nuevos institutos de bachillerato de la Coalición en la ciudad de Nueva York. Los alumnos que asisten al CPESS residen en su

mayoría en el barrio (Harlem Este). El 85% de los estudiantes son afroamericanos o latinos, y más del 20% tiene las características exigidas para recibir educación especial. A partir de un cuidadoso seguimiento de nuestros alumnos, incluso cuando han cambiado su domicilio y han acudido a otros institutos, sabemos que el 97,3% de los estudiantes que han asistido al CPESS han obtenido el título de bachillerato y el 90% de esos graduados ha asistido a la universidad.

El propósito fundamental del CPESS es enseñar a los estudiantes a utilizar bien su mente, prepararlos para una vida bien desarrollada que sea productiva, socialmente útil y satisfactoria en lo personal. El programa académico del instituto hace hincapié en el rendimiento intelectual y otorga importancia al dominio de un número limitado de materias fundamentales. Este programa va de la mano con un enfoque que centra su interés en aprender a aprender, a razonar y a investigar cuestiones complejas que requieren colaboración y responsabilidad personal.

El diploma final de bachillerato no se basa en el tiempo pasado en clase o en las unidades Carnegie (*Carnegie units*) *, sino en la demostración clara del rendimiento de cada estudiante por medio de la presentación, ante un

* Las *Carnegie Units* son las pautas de medida de los créditos en la enseñanza en los institutos. Estas unidades equivalen a unas 120 horas de estudio de una asignatura, durante un año escolar. La "Unidad Carnegie", como medida cuantitativa de la valoración del crédito, se utiliza en la admisión en los colegios universitarios y universidades. Cuando el *curriculum* se concibe de esta forma, el desarrollo del *curriculum* general de educación se convierte en un asunto de seleccionar e ir acumulando estas unidades hasta reunir el monto de créditos que se requiere para acceder a un determinado nivel o centro universitario. Esta medida fue propuesta a principios de este siglo, en 1909, por la *Carnegie Foundation,* institución promovida por Andrew Carnegie, un filántropo escocés que se hizo multimillonario en Estados Unidos. La *Carnegie Foundation* tiene entre sus finalidades la de promover la investigación sobre educación superior en EE.UU., difundir medidas para mejorar la enseñanza superior y emprender innovaciones. (*N. del R.*)

comité de graduación, de 14 historiales para la evaluación del alumnado (*portfolios*) *. Los valores del instituto incluyen expectativas altas, confianza, un sentido de la decencia personal y respeto a la diversidad. El instituto está abierto a todos los estudiantes y espera mucho de cada uno de ellos.

El instituto se guía por los principios de la *Coalition of Essential Schools,* una organización nacional de colegios de educación secundaria dirigida por Ted Sizer. Los principios de la coalición incluyen:

1. *Menos es más.* Es más importante saber algunas cosas bien que conocer muchas cosas superficialmente.
2. *Personalización.* Aunque la asignatura es unificada y universal, la enseñanza y el aprendizaje son personalizados. Ningún profesor es responsable de enseñar a más de 80 estudiantes (40 en el CPESS) o de aconsejar a más de 15.
3. *Establecimiento de metas.* Se fijan normas elevadas para todos los estudiantes. Estos deben mostrar un claro dominio de su trabajo escolar.
4. *El estudiante como trabajador.* Los profesores del CPESS "entrenan" a los estudiantes, animándolos a encontrar respuestas y, en realidad, a enseñarse a sí mismos. Así, los estudiantes descubren las respuestas y las soluciones y aprenden haciendo, en lugar de aprender simplemente repitiendo lo que dicen los libros de texto (o los profesores).

* El "Historial para la evaluación del alumnado (*Portfolio*)" es el conjunto de trabajos realizados por cada estudiante en cada asignatura o área de conocimiento, presentados en un archivador; están a disposición del profesorado para que éste compruebe las actividades y aprendizajes que lleva a cabo cada estudiante. Para el alumnado suponen una forma de autoevaluación y favorecen una retroalimentación en sus procesos de aprendizaje. (*N. del R.*)

Hábitos mentales, trabajo y valor

Era viernes, 2 de mayo de 1992. Nuestros estudiantes habían pasado la semana hablando, organizando y haciendo frente a profundos sentimientos a raíz del veredicto de Rodney King y los disturbios en Los Ángeles. La suerte quiso que ese día estuviera programada la actuación para nosotros de un coro de una pequeña ciudad de Michigan compuesto todo él por blancos. Mientras Los Ángeles ardía, y probablemente con un miedo espantoso, el coro se presentó ante una audiencia de adolescentes afroamericanos y latinos en su mayoría, muchos de ellos todavía rebosando de ansias de protestar. Había tensión en el aire cuando uno de nuestros alumnos de último año se acercó a preguntar si podía decir unas palabras que él pensaba que podrían servir de ayuda.

"He decidido ser yo quien suba aquí y os hable a todos vosotros sobre lo que ha estado pasando. Sé por el instituto que muchos estudiantes han estado hablando sobre lo que ha sucedido en Los Ángeles, y están muy preocupados".

"Sólo quería deciros que no tenemos enemigos aquí ... y que tenemos que mantenernos unidos.

"... y que hay muchas personas de ... Michigan, ¿correcto?" Los estudiantes ríen. "Michigan, no California, ¿correcto?" Hay más risas de los estudiantes.

"Lo que están haciendo aquí, lo están haciendo por nosotros. No están aquí para hacer que nos sintamos mejor. Están aquí porque les gusta cantar, y para mostrarnos lo que han conseguido.

"Tampoco son enemigos nuestros. En esta sala, no hay nadie que sea enemigo nuestro. Si podemos mantenernos unidos y quedarnos los unos con los otros, podemos demostrar a estas personas que no nos desmoronamos, como otras están haciendo". Vítores y gritos llenan la sala.

"Teníais que hacer lo que teníais que hacer, pero mostrar vuestra ira a estas personas no nos va a servir de nada a ninguno".

Si la responsabilidad pública fundamental y la justificación de la escolarización financiada con los impuestos es educar a una generación de ciudadanos, entonces la escuela debe ser necesariamente un lugar donde los estudiantes aprendan los hábitos mentales, el trabajo y el valor que se encuentran en el núcleo de tal democracia.

Dado que no se puede aprender a realizar bien algo que no se ha experimentado, siquiera de manera vicaria, es lógico que las escuelas sean un buen lugar para experimentar lo que podrían ser tales hábitos democráticos. Es así de simple, y así de complejo. No se pueden aprender las reglas de un juego que nunca se ha visto jugar. Nadie pensaría en educar a músicos sin asegurarse de situarlos en compañía de músicos, incluidos algunos en la cima de su arte.

Nuestra tarea en el CPESS era tomar en serio otra vez esta idea, y devolver a estos principios básicos la tarea de criar a nuestros jóvenes. En lugar de colocar a los estudiantes en grupos de igual ignorancia y crear entornos en los que ningún experto o experta mostrara su habilidad en presencia de los novatos y en los que nadie, novato o experto, mostrara nunca lo que podía hacer, sino que sólo hablara de ello, intentamos cambiar las posiciones.

Mantendríamos la idea del jardín de infancia, donde ambos comenzamos nuestra carrera, recorriendo todos los cursos hasta el final del instituto de bachillerato y, esperábamos, mantenerla mucho después. Queríamos una escuela que estuviera organizada para ser interesante de una manera natural, como un buen aula de jardín de infancia. Deseábamos un lugar donde los jóvenes y sus profesores pudieran compartir estilos de trabajo en torno a temas y materiales hacia los que mostraran inclinación, durante largos períodos de tiempo y sin demasiadas restricciones preconcebidas. Deseábamos opurtunidades para que el menos experto viera y observara al más versado y luego practicara a su propio ritmo. Queríamos entornos en donde las personas se conocieran a través de su trabajo, mediante la estrecha observa-

ción de la práctica real —realizada por nuestros compañeros los profesores y por los estudiantes. Un entorno verdaderamente colegial.

Por consiguiente, sabíamos que teníamos que ser pequeños, incluir muchas edades, ser personales e interesantes. Familia e instituto tenían que ser aliados, ya que son las dos instituciones responsables de las tareas compartidas de educación de los niños. Teníamos que encontrar entre nosotros maneras de conseguir que la idea de crecer pareciera maravillosa y seductora, y que se percibiera claramente que es lo bastante variada para incluir a todos. Teníamos que hacer que la idea de ser un ciudadano eficaz sobre un programa en permanente ampliación, con capacidad para desempeñar roles efectivos tanto en lo público como en lo privado, pareciera posible, imaginable y atractiva.

Eso es lo que una buena escolarización podría hacer. Pero hizo falta desmontar toda esta gran y prolija retórica y encontrar los detalles que contaban, como ambos habíamos hecho cuando comenzamos cada día a montar nuestras aulas de jardín de infancia, desde el rincón de bloques hasta la mesa de arena, la selección de libros especiales, la organización de los lápices y las pinturas, la colocación de los trabajos artísticos, siempre pensando en niños particulares, siempre con los mismos propósitos.

Por consiguiente, montamos el CPESS, con el tiempo, colectivamente, modificando a medida que avanzábamos, atentos a todos los detalles de un lugar lleno de muchas historias así como de propósitos comunes. Creamos una estructura en donde las personas —estudiantes y estudiantes, estudiantes y profesores, y profesores y profesores, y sus familias— podían pensar en voz alta juntas y tomar decisiones conjuntamente. Teníamos que definir lo que significaba la misión general de la *Coalition of Essential Schools:* "utilizar bien tu mente". ¿Cuáles eran los hábitos mentales que definían a un ciudadano democrático? Pensamos en amigos que eran "buenos ciudadanos" e intentamos imaginar qué era

lo que tenían en común. Seguramente no era la capacidad para recordar algún conjunto de hechos o de información, aunque les interesaban detalles triviales similares. Las dos cualidades que parecían definir a nuestro ciudadano ideal eran la *empatía* y el *escepticismo:* la capacidad para ver una situación con los ojos de otra persona y la tendencia a preguntarse sobre la validez de las cosas que encontramos.

Nuestra definición operacional de una persona reflexiva, una persona de la que nos enorgullecería decir que se ha graduado en nuestra escuela, era una definición que nos podía demostrar, de diversas maneras y en numerosas disciplinas, que él o ella acostumbraba a abordar las cinco preguntas siguientes:

- ¿Cómo sabes lo que sabes? (Datos).
- ¿De quién es el punto de vista desde el que se presenta esto? (Perspectiva).
- ¿Cómo se relaciona este acontecimiento o trabajo con otros? (Relaciones).
- ¿Qué ocurriría si las cosas fueran diferentes? (Suposiciones).
- ¿Por qué es importante esto? (Relevancia).

Hemos organizado nuestro *curriculum* y nuestra evaluación en torno a la idea de que una persona habituada a buscar respuestas a estas cinco preguntas utiliza su mente bien cuando le presentan una situación nueva. Los matices, el vocabulario, las herramientas cambian de la física a la literatura, a la geometría, etc. Sin embargo, si estas preguntas son las correctas, se deberían aplicar también al patio de juegos y al lugar de trabajo. Por supuesto, estos hábitos ni se aprenden ni se utilizan en un vacío. Están inmersos en una materia apropiada; dependen de la capacidad del que aprende para utilizar las destrezas de la lectura, la escritura, la lógica, el cálculo, la investigación y la indagación científica para darles contenido. Pero nos atenemos al concepto de su universalidad en diferentes materias y edades. Una persona acostumbrada a plantear estas cinco preguntas es una persona reflexiva.

En realidad, el paso más importante que dimos fue decidir que un estudiante se graduaría en el CPESS casi únicamente sobre la base de la repetición de datos que indicaran este carácter reflexivo en 14 campos de trabajo designados. Llamamos a esto Graduación por historiales de evaluación del alumnado, aunque nuestros historiales son compilaciones no sólo de trabajo escrito, sino de todo aquello que los estudiantes creen que confirma su cumplimiento de las normas de graduación que hemos explicado, y que puede ser cualquier cosa.

Inventamos comités de graduación, que tienen cierto parecido con los tribunales de tesis doctoral. Cada comité incluye al menos a dos miembros del profesorado, un adulto elegido por el estudiante y otro estudiante miembro. Su tarea es leer, revisar, observar, escuchar los datos y hacer las recomendaciones apropiadas para la revisión o aprobación. Cuando empezamos, era difícil para nosotros imaginar un proceso así. Pero hoy, historias como la que comienza en la página 59 refuerzan nuestro compromiso con este lento proceso.

Las 14 áreas de historiales de evaluación: una visión general para estudiantes y padres

La responsabilidad fundamental del estudiante de Instituto Superior es completar los 14 historiales de evaluación que se enumeran seguidamente.

Estos historiales reflejan el conocimiento y la destreza acumulados en cada área, así como los hábitos mentales y de trabajo específicos del CPESS. Los estudiantes presentarán el trabajo en las 14 áreas de historiales de evaluación a su Comité de Graduación para revisión y aceptación. Los estudiantes y el Comité se reunirán para presentar, debatir y defender su trabajo para una revisión completa de sus siete "especializaciones" escogidas. Por tanto, hay que tener presentes dos etapas: 1) la preparación de los materiales de los historiales

de evaluación del alumnado en colaboración con el consejero y otros, y 2) la presentación y la defensa de los materiales. En algunos casos, será necesario ampliar, modificar y volver a presentar el trabajo de los historiales de evaluación para su aprobación final. Los estudiantes tienen también la opción de presentar el trabajo una segunda vez para conseguir una evaluación más alta.

Es importante recordar que la mayor parte del trabajo realizado en relación con un historial de evaluación puede y debe ser el resultado de los cursos, seminarios, prácticas de profesorado y estudio independiente en los que un o una estudiante ha participado durante el desarrollo normal de sus últimos años del instituto. Además, parte del material puede ser el desarrollo de un trabajo iniciado en las Divisiones I ó II o, en los casos que sea apropiado (por ejemplo, el historial de evaluación de lenguas extranjeras), de un trabajo completado antes de entrar en el último curso del instituto.

Los historiales de evaluación del alumnado incluyen trabajo en 14 áreas: siete "especializaciones" y siete "secundarias". No existe una forma única de satisfacer estos requisitos, ni una manera única de presentarlos. Las personas son diferentes y el historial individual reflejará estas diferencias. El término "historial" (*portfolio*) cubre todas las maneras de revelar el conocimiento, la comprensión y la destreza de un estudiante. El CPESS recomienda estudios interdisciplinares siempre que sea posible, de manera que el trabajo realizado para satisfacer un requisito también se pueda utilizar para satisfacer otros.

Aunque la revisión final se basa en la realización individual, casi todos los requisitos del historial de evaluación se pueden basar en trabajo realizado en colaboración con otros, incluidas las presentaciones de grupo. Se fomenta este trabajo en colaboración, ya que a menudo permite a un estudiante participar en un proyecto mucho más complejo e interesante.

Los criterios principales utilizados por el Comité de Graduación son la calidad y la profundidad de la comprensión, el buen uso de los cinco hábitos del CPESS y la capacidad para presentar datos competentes y convincentes de dominio que sean relevantes para cada campo particular; sin embargo, el trabajo del

historial de evaluación debe reflejar una preocupación tanto por el contenido como por el estilo. Por ejemplo, el trabajo escrito se debe presentar en un inglés claro y gramaticalmente correcto que refleje el nivel de competencia esperado en ortografía, gramática y capacidad de lectura para un alumno que ha superado el bachillerato. Los errores se deben corregir antes de presentar el historial de evaluación al comité. Por lo general, el trabajo escrito se debe realizar a máquina. El mismo cuidado en la preparación y la presentación se aplica a todas las demás formas de trabajo. El historial de evaluación debe representar lo que el estudiante es capaz de hacer. Lo mismo es válido para la forma de presentación.

Para cada área de historial son más o menos relevantes diferentes características. Por ejemplo, cada disciplina académica ha desarrollado su propia "hoja de evaluación" para ayudar a los estudiantes y los miembros del Comité de Graduación a centrarse objetivamente en los criterios apropiados. Con el tiempo, los criterios para un rendimiento aceptable se desarrollarán de manera más completa tanto a través de la creación de nuevas hojas de evaluación como de la compilación del trabajo anterior del estudiante que demuestre niveles de destreza aceptados. Se espera que los estudiantes se familiaricen con los criterios por los cuales los miden (tanto las hojas de evaluación como el trabajo anterior del estudiante).

En las reuniones del Comité de Graduación, los estudiantes deben estar preparados para debatir no sólo el contenido del historial de evaluación, sino su conocimiento informático y el desarrollo en campos particulares de trabajo.

Las 14 áreas del historial de evaluación son las siguientes:

1. Plan para cuando sea graduado.
2. Ciencia y tecnología*.
3. Matemáticas*.
4. Historia y *Ciencias Sociales**.
5. Literatura*.
6. Autobiografía.
7. Servicio escolar y comunitario, y prácticas de profesorado.
8. Ética y cuestiones sociales.

9. Bellas Artes y Estética.
10. Destrezas prácticas.
11. Medios de comunicación.
12. Geografía.
13. Lengua extranjera/dominio de dos idiomas.
14. Reto físico.

Proyecto Superior

Uno de los temas o elementos del historial de evaluación anteriores se evaluará por separado como proyecto superior final. Se exige a cada estudiante que realice una presentación de especialización en 7 de las 14 áreas antes descritas. Estas áreas incluyen los cuatro historiales de evaluación marcados con un asterisco, y al menos otros tres escogidos en cooperación con el consejero. Se utilizarán las calificaciones de Sobresaliente, Sat-más, Sat o Sat-menos** para calificar el trabajo en su conjunto. En los siete historiales de evaluación "secundarios", el estudiante recibirá la calificación de aprobado/suspenso. El aprobado se dará por recomendación del consejero y la aceptación de todo el Comité de Graduación.

Sin embargo, el estudiante puede pedir al consejero una calificación (Sobresaliente, Sat-más, etc.). En este caso, el estudiante debe proporcionar al comité tiempo suficiente para revisar todos los materiales relevantes y debatir la calificación recomendada en una reunión del comité. Esta calificación se someterá a la aprobación de todo el comité.

** SAT = *Scholastic Aptitude Tests* (Tests de Aptitud Escolar), son instrumentos creados por el Servicio de Pruebas Educativas (*Educational Testing Service*) utilizados con muchísima frecuencia en los centros de enseñanza norteamericanos. Son pruebas construidas con la intención de predecir el éxito en la educación superior; en sus ítems se hace referencia a contenidos de la educación secundaria, a la resolución de problemas con diferentes niveles de abstracción, pruebas de razonamiento y manipulación de símbolos. Según sean las puntuaciones que se obtienen en estos tests (*Sat*) así se facilita o no el acceso a universidades y Colegios Universitarios en EE.UU., algo semejante a la función que desempeñan las "pruebas de selectividad" en el sistema educativo español. (*N. del R.*)

Una reunión del comité de graduación

Es una cálida tarde de viernes en septiembre y el comité de graduación de Monique ha sido convocado por primera vez. Monique está tan nerviosa mientras esperamos que llegue su madre (cada estudiante puede escoger un adulto, y Monique ha elegido a su madre; una elección que siempre es arriesgada, según la sabiduría local), que no puede permanecer quieta. "Tengo que ir al baño", dice, y se va por tercera vez en los últimos 15 minutos.

Finalmente, nos sentamos todos alrededor de una mesa en mi despacho y Monique comienza su introducción. Ha decidido presentar un artículo sobre la discriminación por razón del SIDA en la asistencia sanitaria. Monique hace mención a su artículo, pero sólo ocasionalmente. Al principio, tiene la cara algo pálida. Se sienta muy derecha, en comparación con la habitual dejadez adolescente en la postura, y comienza casi cada oración con "Puse ...", como en "Puse una entrevista con una enfermera que trabaja en la sala de urgencias para describir los sentimientos de un profesional cuya responsabilidad fundamental no está relacionada con el SIDA".

Monique acaba su presentación y solicita si hay alguna pregunta. Sabe que las habrá. En esta parte de la reunión, los miembros del comité sondean para ver si la estudiante ha adquirido nuestros cinco hábitos mentales, el sello de un graduado en el CPESS. Comenzamos preguntándole poco a poco por la fuente de parte de su información. Ella maneja estas cuestiones con facilidad. Los estudiantes siempre debaten las experiencias del comité con sus amigos, y Monique esperaba preguntas sobre las fuentes.

Pero las preguntas rápidamente se hacen menos previsibles. "Monique", le pregunto, "has hablado de médicos que hacían pruebas de detección para el virus VIH a los pacientes sin su conocimiento o permiso. Ves que esto es algo incorrecto, una invasión de su intimidad. El domingo pasado vi un programa de televisión sobre Cuba y su respuesta a la

epidemia del SIDA. En Cuba examinan a todo el mundo. No les piden permiso. Cuando encuentran una persona positiva al VIH, la someten a cuarentena. La ingresan en un lugar cómodo con buenos alimentos y excelente asistencia sanitaria, pero debe permanecer allí". Pausa. "El resultado es que han reducido satisfactoriamente la propagación de la enfermedad. ¿Qué pasaría si hicieran eso aquí?"

Monique está desprevenida. Desde luego, no contaba con esta pregunta, y no puede comenzar su respuesta con "Puse". Pero en ese momento le sucede algo; tiene lugar un cambio físico, un cambio que he visto a menudo en las reuniones del comité de graduación. Monique no duda. Se endereza, se inclina hacia delante, me mira directamente a los ojos y dice: "Mi padre murió de SIDA y por esa razón decidí presentar este historial de evaluación primero. Es realmente importante para mí".

Continúa: "Estaría a favor de cualquier cosa que previniera el SIDA o incluso lo detuviera un poco, pero no decir a la gente que la estás examinando, no sé. Puedo ver los dos lados de la pregunta y no quiero decidir. Pienso que deberíamos votar".

"¿Quién debería votar?" Pregunto.

"Todos", responde inmediatamente. "Incluso los niños pequeños. Esto es tan importante que todos deberían poder votar".

La reunión del comité acaba después de una hora de presentación y preguntas. Los miembros del comité cumplimentan las hojas de evaluación que hemos creado aquí en el CPESS: una para evaluar el proyecto de especialización en el historial de evaluación (nuestros historiales son compilaciones de trabajo) y un impreso de tabulación que da una calificación para este historial, el primero de sus siete de especialización.

Monique sonríe ampliamente mientras le anuncio la evaluación —una calificación superior a satisfactorio— y le comunico cuáles pensábamos que eran los puntos fuertes en

su trabajo y cuáles podrían haber mejorado el historial de evaluación. Está volviendo a ser como era. Apenas puede escucharnos e inmediatamente se excusa para ir a contárselo a Yuiza y Frances, sus mejores amigas, que están esperándola en el vestíbulo.

Guardo los papeles, los impresos y las hojas de tabulación y me preparo para mi siguiente comité de graduación. Carlos presenta su historial de evaluación de literatura, o más bien, se presenta a sí mismo como una persona que acostumbra a utilizar bien su mente, que suele emplear nuestros hábitos mentales, y va a demostrar estas cualidades por medio de su trabajo en el campo de la literatura.

Terminado mi trabajo, me reúno con algunos amigos del instituto y me preguntan por qué estoy tan contento. Y lo estoy porque de vez en cuando, durante reuniones del comité como la de Monique, soy testigo de los frutos de nuestra labor conjunta. Veo las horas ocultas de lucha que tantos profesores, padres y estudiantes han invertido en el aprendizaje. Las reuniones del comité no son sólo nuestra evaluación final, a menudo son el "momento de la recompensa", una recompensa concreta por haber estudiado, leído, escrito, debatido y pensado tanto y tan arduamente.

Y de vez en cuando veo la magia. No la de los juegos de manos, sino la del primer paso de una niña, o su primera palabra. Magia que ha sido ganada. La magia de los estudiantes que crecen como seres pensantes, cobran confianza, presumen de su mente; la magia de una joven que se convierte ante mis ojos en una mujer segura, reflexiva y competente.

Las elecciones que hemos realizado

¿Cómo creamos comités de graduación tan rigurosos y tan personales como el descrito antes? ¿Cómo creamos una organización escolar que permite a los profesores atender a los detalles en la manera en que lo hacen los profesores de

preescolar? Los cambios que hemos introducido no son simples. Nos han forzado a tomar elecciones de peso y en cada una de ellas ha sido necesario realizar sacrificios.

Clases de media jornada centradas en temas

El CPESS ofrece un *curriculum* obligatorio común para todos los estudiantes en los cursos 7 al 10, organizado en torno a dos campos principales: matemáticas/ciencia durante una mitad de la jornada escolar y humanidades (arte, historia, estudios sociales y literatura) durante la otra mitad.

Cada clase se centra alrededor de un tema. He aquí, por ejemplo, dos temas de estudio, uno en humanidades y uno en matemáticas/ciencia, tomados ambos del *curriculum* de nuestra División II, cursos 9º y 10º:

Justicia: sistemas legislativos y gobierno. En este tema de un año de duración se exploran al menos dos conceptos muy diferentes de justicia: uno consensual y el otro de contrarios. Se examinan las ideas de imparcialidad, resolución de conflictos y equidad en estas dos sociedades. Se analiza con detalle el sistema judicial estadounidense y los hitos legales decisivos. Los estudiantes desarrollan experiencia de primera mano preparando y defendiendo un escrito legal. Exploran el sistema de jurado y la naturaleza de la prueba. Las preguntas esenciales en el estudio son: ¿Cómo se justifica la autoridad? ¿Cómo se resuelven los conflictos? ¿Son sinónimos justicia, moralidad e imparcialidad?

Movimiento y fuerzas de energía. Es un tema de dos años de duración guiado por las dos preguntas esenciales siguientes: ¿Cómo se mueven las cosas? y ¿cómo se comporta la energía en sus diferentes formas? ¿Se hace o se pierde la energía? En la investigación de estas preguntas, los estudiantes trabajan en proyectos como diseñar y analizar un viaje en un parque de atracciones original o hacer un análisis

científico de un proyectil (por ejemplo, una pelota de baloncesto o una jabalina en vuelo). Los alumnos utilizan diversos tipos de *software* de producción comercial para representar y analizar el movimiento del proyectil y las colisiones de dos o más cuerpos. Este tema otorga gran importancia al método científico y a las técnicas de estadística y probabilidad. Los estudiantes investigan también los temas matemáticos de contar, medir, situar y describir, lo que les lleva a un estudio más intenso del álgebra, la geometría, la trigonometría, las transformaciones matemáticas, los vectores y las matrices.

En los cursos 7 al 10, cada período de clase dura dos horas, y cada profesor imparte dos clases al día, en lugar de las cinco que son comunes en muchos otros institutos. Este cambio ha significado una reconceptualización de la práctica de la instrucción. Las clases de dos horas inducen a los profesores a utilizar diversas estrategias, como la instrucción del grupo entero, el trabajo de colaboración en pequeños grupos, la investigación en bibliotecas y la solución de problemas en experiencias prácticas. El profesor no puede aburrir a los chicos hablándoles durante dos horas seguidas.

La instrucción en el *Senior Institute* —así denominamos a los cursos 11 y 12*— funciona de manera algo diferente. Los estudiantes en esta etapa de transición están más tiempo recibiendo cursos fuera de nuestro edificio: en universidades y museos, en prácticas de profesorado y en estudio independiente. Pasan también una parte importante de la jornada con sus consejeros, preparándose para la graduación y los pasos posteriores.

Clases pequeñas

Una segunda prioridad es reducir no sólo el número de clases impartidas, sino también el tamaño de la clase. Para conseguir esta meta, hemos decidido concentrar la mayor

* Correspondería al bachillerato español. (*N. del. R.*)

parte de los recursos que tenemos asignados en la enseñanza y el aprendizaje del *curriculum* obligatorio en las aulas. A medida que hemos crecido desde una sola clase de 7º curso en 1985 hasta nuestra dotación completa actual, hemos hecho de la proporción entre estudiantes y profesores nuestra prioridad. No tenemos consejeros de orientación, ni profesor de gimnasia (aunque poseemos un amplio programa interno y un importante programa de deportes después del instituto), ni de música, y hay un solo profesor de arte para toda la escuela. No tenemos jefes de departamento, ni decanos y disponemos de un solo trabajador social; a cambio de clases con un tamaño inferior a 20 alumnos, otros profesores han asumido muchas de las funciones realizadas tradicionalmente por este personal. Todos los docentes profesionales son consejeros durante dos años de un grupo de menos de 15 estudiantes. Este grupo se reúne varias horas cada semana, y es el consejero quien mantiene estrechas relaciones con la familia de cada estudiante.

Amigos críticos

Aunque este proceso pedagógico es efectivo, nos pone en contra de las ideas del *curriculum* y la evaluación que subrayan la memorización y la cobertura de materia. Esta clase de aprendizaje es personal, requiere interiorizar ideas difíciles, no simplemente decirlas. Asume un papel activo por parte del que aprende y, como otros actos creativos, es imprevisible y está lleno de sorpresas. No existen libros de texto o pruebas normalizadas para enseñar de esta manera. Los adultos deben trabajar juntos para reconstruir constantemente el *curriculum,* inventar nuevas formas de mostrar el conocimiento y decidir cuándo la escuela está dispuesta a decir: "Lo ha conseguido. Es momento de entregarle el diploma". Este descaro absoluto requiere analizar y ponerse de acuerdo constantemente en los criterios.

Los colaboradores externos, lo que llamamos "amigos críticos", son esenciales para ayudarnos a examinar críticamente el trabajo del instituto. "Autonomía" no puede ser sinónimo de aislamiento. Es justo lo opuesto. El CPESS y su trabajo son siempre públicos. Varias veces al año, invitamos a diversos expertos para que nos ayuden a establecer los criterios y examinen nuestro *curriculum.* Por ejemplo, han venido a nuestra escuela profesores de colegios y universidades locales y han revisado la calidad de la redacción de los elementos de los historiales de evaluación del alumnado, confirmando en casi todos los casos las valoraciones de nuestro propio personal. Hemos hecho incluso que nuestros amigos críticos se unan a nosotros durante una jornada entera de revisión de los historiales de evaluación. Estos profesores de escuelas públicas tradicionales en la ciudad de Nueva York, dependientes del departamento de educación estatal, directores de institutos comprensivos, directores y profesores de nuestras escuelas hermanas, representantes de la fundación y expertos externos examinaron historiales de evaluación del alumnado de diferente calidad, conversaron con los estudiantes sobre sus estudios y vieron cintas de vídeo con exposiciones de temas de los estudiantes. También se reunieron con nosotros y con los profesores, ofreciendo comentarios para meditar, críticas y consejo en diversas materias, desde la estructura de nuestro instituto hasta los requisitos académicos. Abriendo nuestro programa a esta clase de examen externo, rendimos cuentas ante el público, al tiempo que también proporcionamos al personal ricas experiencias de colaboración.

Tiempo para planificación, colaboración y evaluación

Para hacer posible esta colaboración tuvimos que dirigir nuestra energía a otra prioridad: el tiempo del profesor. Teníamos que incorporar a la vida profesional de los docentes tiempo para que los adultos hicieran esta nueva clase de pla-

nificación, colaboración y evaluación. Todos los lunes, el personal se reune de 3.00 a 4.30. El viernes, tenemos clase de 8.00 a 1.00, y el personal se reúne de nuevo de 1.30 a 3.00. Esto representa tres horas a la semana de trabajo conjunto del personal sobre cuestiones del instituto. Parte de ese tiempo lo utilizan los equipos verticales (todos los profesores de humanidades y todos los profesores de matemáticas/ciencias) para reunirse y debatir la amplitud, la secuencia y los criterios de trabajo desde 7º curso hasta la graduación. Al menos una vez al mes, todo nuestro personal se convoca para analizar cuestiones de raza, clase y género. Mensualmente, por lo menos, nos reunimos para considerar materias escolares como las reuniones con las familias, la redacción de informes o comunicaciones y las recomendaciones de diversos subgrupos de trabajo. Varias veces al año, durante los fines de semana revisamos conjunta y públicamente el trabajo de los estudiantes y desarrollamos el *curriculum*. Incluso hemos obtenido algunos fondos para ofrecer a los profesores una remuneración por trabajar durante julio en proyectos de colaboración.

Además, cada semana hemos conseguido un tiempo de tres horas para que se reúnan los equipos de profesores que trabajan con los mismos estudiantes. Hemos hecho esto exigiendo a cada estudiante en los cursos 7º al 10º que tenga un trabajo de servicio comunitario. Tenemos un profesor que es responsable de estas actividades. Las organizamos de manera que los alumnos que entran en la comunidad a trabajar lo hagan en conjuntos de 80 estudiantes al día. Este arreglo libera a los equipos de profesores para trabajar juntos durante esa media jornada. Los estudiantes se presentan ante su consejero a las 9.00 de la mañana y luego se incorporan a su tarea. Vuelven a mediodía y van a almorzar y a realizar actividades de media jornada (gimnasio, biblioteca, etcétera). Sus profesores tienen hasta la 1.00 para hacer planes en colaboración, y los estudiantes disfrutan de abundantes oportunidades para ocupar su mente en una amplia

variedad de instituciones, desde las aulas de día hasta los museos, los hospitales y los hogares de ancianos.

En estas reuniones formales e informales, que tienen lugar a lo largo de todo el día, se produce el "desarrollo del personal". Es en ellas donde el nuevo profesor o profesora aprende su oficio, y el personal experimentado reexamina y vuelve a tratar viejas cuestiones. Aunque de vez en cuando todos se quejan de que están agotados —y por tanto nos saltamos una reunión aquí y allá— no nos quejamos de estar "quemados". No nos tratan como algo accesorio, sino que controlamos nuestra propia profesión.

El gobierno de la escuela se realiza por medio de estas formas variadas de reuniones cara a cara. Siempre que es posible, las resoluciones las toman quienes deben llevarlas a la práctica. Pero las decisiones también pertenecen a la comunidad más amplia del personal, los padres y los estudiantes, y ellos siempre tienen el derecho de pedir que se reconsidere, defienda y explique una decisión. El personal y los estudiantes aprenden los complejos vericuetos de la democracia por estos medios abiertos y flexibles. Saben de sus limitaciones y de las realidades de las transacciones institucionales, e imaginan cómo podrían hacerlo incluso mejor. Nosotros mismos estamos siempre tratando de encontrar métodos para gobernar mejor (y menos), utilizando los mismos hábitos mentales que pedimos a nuestros estudiantes.

Percepciones alteradas

Volvemos a lo personal (como antiguos profesores de jardín de infancia, no podíamos obrar de otro modo), lo que incluye considerar a los niños en calidad de miembros de su familia y reflexionar sobre el modo en que la escolarización ha alterado las percepciones de sí mismos tanto de los niños como de la familia. Una madre describió, a una audiencia de

profesores, cómo este tipo de escolarización había cambiado su familia; sus palabras expresan lo que nosotros esperamos de nuestra escolarización:

> A medida que (nuestra familia) nos familiarizamos con el proceso de presentar el trabajo para crítica ante un grupo de iguales favorables, todos nos implicamos en ello.
>
> Recuerdo cuando Zawadi (mi hija mediana) estaba haciendo un historial de evaluación sobre Philip Parnell, el caso de un adolescente muerto a tiros por un oficial de policía en New Jersey. Fui a la biblioteca con ella e hicimos una extensa investigación. Ella me decía lo que debíamos buscar.
>
> Zawadi entrevistó a mi hermano, que es funcionario de policía en la ciudad de Nueva York, para poder hacerse una idea de cómo se siente un policía cuando ocurre algo así. No quería que su exposición estuviera sesgada ...
>
> Observé cómo formulaba sus preguntas y entrevistaba a varias personas. Durante varios años, vi cómo incorporaba toda esa información en una obra que había decidido utilizar como vehículo para su presentación.
>
> Entonces vi que tenía amigos del instituto que venían a mi sala de estar; que ella llegaba a ser la directora del grupo; le observé escucharlos —tener en cuenta cómo se sentían—, cómo hubieran respondido en ese caso.
>
> Mi hijo decidió centrarse en su experiencia de niño que vivía en tres Estados diferentes y cómo los tres Estados habían influido en la persona en que se ha convertido.
>
> Esta necesidad de definirse a sí mismo nos hizo a todos comprendernos mejor. Sus explicaciones de casos específicos de racismo fueron validadas por sus hermanas y nos llevaron a debates familiares sobre esos ejemplos y cómo podían darnos poder si la ira se transforma en fuerza.

> Mi hija pequeña ha empezado a documentar la historia de la familia, lo que ha traído a colación toda la historia de los Estados Unidos y la del Caribe. Tuvo que hacer una extensa investigación sobre esas historias orales, que son importantes para mí porque crecí con ellas, pero nunca pensé en documentarlas. Este proceso le permitió hacerlo y le dio tiempo de manera que no hacía el tipo de trabajo memorístico que nuestros hijos solían realizar, sino que invertía su tiempo en algo que tenía significado y era importante para ella, y eso la entusiasmaba.

La historia de la educación progresista se ha escrito, en gran parte, en las escuelas para niños pequeños: en los jardines de infancia, los centros para la primera infancia y los Centros de educación compensatoria (*Head Start Centers*) *. Sus portavoces han sido profesionales que han estudiado y practicado su oficio con los pequeños: María MONTESSORI, Jean PIAGET, John DEWEY, Lillian WEBER y Barbara BIBER, y tantos otros profesores que nos han precedido. Ellos crearon escuelas donde lo que estudiaban los alumnos estaba estrechamente relacionado con su vida y donde las personas tenían una oportunidad de trabajar y aprender codo con codo. Nuestro éxito en el CPESS es recrear esas estructuras y poner en práctica las metas en los entornos donde aprenden los estudiantes mayores. Éste también es nuestro reto.

Hemos concebido una estructura donde es posible aprender a conocer bien a los estudiantes, de manera que puedan instruirse sobre cómo utilizar bien su mente, y donde los docentes pueden tener un control responsable de sus vidas profesionales y existe una fuerte comunidad docente que los apoya. Hemos creado un sistema de eva-

* En los Centros de educación compensatoria *Head Start* se desarrollan programas escolares "para colocarse a la cabeza" (*head start*), normalmente de educación infantil, destinados a niñas y niños de poblaciones en situación de desventaja social, económica y cultural. (*N. del R.*)

luación que puede mantener a los estudiantes fieles a elevados criterios sin estandarización, y hemos construido una estructura de *curriculum* basada en hábitos mentales que se centran en herramientas para el pensamiento, no en fragmentos de información. Eso es lo sencillo; lo difícil es hacer que suceda.

CAPÍTULO III

Más allá del taller: reinventar la formación profesional

Por Larry ROSENSTOCK y Adria STEINBERG

La formación profesional se basa en una contradicción fundamental. Por una parte, ha sido durante mucho tiempo, y todavía es, un medio de proporcionar una educación a estudiantes que, de otro modo, no asistirían a la escuela. Por otra, ha creado un sistema dual en el que los alumnos de bajos ingresos son encauzados a clases de formación profesional y alejados de los cursos académicos que preparan a otros para una educación superior y trabajos de oficina de mayores ingresos.

La Escuela Rindge de Artes Técnicas se inauguró en 1888 como el primer instituto público de formación profesional de bachillerato en Massachusetts y el segundo en los Estados Unidos. Construida con fondos proporcionados por un industrial local llamado Frederick Rindge, el edificio todavía muestra sus sentimientos, grabados en granito sobre la puerta principal: "El trabajo es una de nuestras mayores bendiciones. Todos deberían tener una ocupación honesta". Frederick Rindge actuó por un impulso democrático, sin embargo ayudó a crear un mecanismo para la "clasificación de estudiantes por sus destinos evidentes y probables" (CARNOY y LEVIN, 1985, pág. 94).

El fundamento para el generoso legado de Rindge se había puesto cincuenta años antes en Massachusetts, cuando la Junta Estatal de Educación, dirigida por Horace Mann, planteó que se debería ampliar el sistema de Escuelas Comunes para reunir en ellas a niños de todas las procedencias. Preocupadas porque muchas familias rurales y de clase trabajadora todavía no enviaban a sus hijos a la escuela, las juntas locales intentaron diferenciar los tipos de escuelas existentes. La introducción de los centros de formación profesional con programas agrícolas y mecánicos se describió como una forma de proporcionar una razón práctica para asistir a los estudiantes inmigrantes irlandeses y rurales.

Durante las décadas de 1880 y 1890, los colegios de educación secundaria se vieron cada vez más como caminos para trabajos de mandos intermedios en las nuevas firmas industriales. Consciente de la fuerza creciente del trabajo organizado, el sector empresarial intentaba crear programas que adiestraran a los estudiantes en las nuevas destrezas técnicas que necesitaba la industria, inculcaran en ellos actitudes de lealtad a sus patrones y los socializaran para una economía industrial. Así surgió en Massachusetts el primer sistema dual: uno para educar a los mandos intermedios y superiores, y otro para instruir a los peones y personal de trabajos subalternos.

A pesar de la crítica de su naturaleza estrecha y utilitaria, la formación profesional continuó difundiéndose, defendida por la Asociación Nacional de Fabricantes, recién formada, y con la oposición inicial de los trabajadores organizados. Un informe de 1906 de la Comisión sobre Educación Industrial y Técnica de Massachusetts desencadenó un debate entre John DEWEY y David SNEDDEN, el Comisionado de Educación en Massachusetts. Mientras que SNEDDEN defendía la eficiencia del sistema dual, DEWEY veía la formación profesional segregada favorecida por las empresas como una "forma de educación de clase que haría de las escuelas una agencia más eficiente para la reproducción de una sociedad no

democrática" (WESTBROOK, 1991, pág. 175). DEWEY consideraba la cuestión de la formación profesional fundamental para el futuro de la democracia; su concepción de ella aún tiene un fuerte eco en la actualidad:

> Su desarrollo correcto [de la formación profesional] contribuirá más a hacer verdaderamente democrática la educación pública que cualquier otro medio sometido actualmente a consideración. Su tratamiento equivocado acentuará con seguridad todas las tendencias no democráticas en nuestra situación presente, fomentando y fortaleciendo las divisiones de clase en la escuela y fuera... Los que creen en la existencia continuada de lo que les complace llamar las "clases inferiores" o las "clases obreras" se alegrarán desde luego de tener escuelas en las que estas clases se segreguen. Y algunos empleadores de mano de obra se alegrarán sin duda de tener escuelas, financiadas con impuestos públicos, que les proporcionen alimento adicional para su molino ... [Todos los demás] deberían unirse en contra de cualquier propuesta, desarrollada en cualquier forma, para separar la formación de los empleados de la formación para ser ciudadano, la formación de la inteligencia y del carácter de la formación para la eficiencia industrial de estrechas miras (DEWEY, en prensa).

Aunque había un profundo desacuerdo respecto a la dirección de la formación profesional, ésta tuvo un amplio apoyo. La Sociedad Nacional para la Promoción de la Educación Industrial, una poderosa organización de presión, recibía ayuda de un amplio conjunto de grupos, incluidos los educadores, la Cámara de Comercio, la Asociación Nacional de Fabricantes, la Federación Americana del Trabajo (percibiendo la inevitabilidad de la formación profesional, los trabajadores querían tener una voz para redirigir su sesgo antisindical), las principales organizaciones agrícolas y los trabajadores que se ocupaban de las personas sin privilegios.

La campaña culminó con la aprobación en 1917 de la ley Smith-Hughes, que inició el apoyo federal a la educación profesional que ha continuado hasta la actualidad. La contradic-

ción fundamental de la formación profesional estaba planteada: aunque transformó profundamente la tasa de matriculación en los institutos de bachillerato de Massachusetts desde un simple 6,7% de los jóvenes de 14 a 17 años en 1888 hasta un 32,3% de esa población en 1906 (KRUG, 1969, pág. 220, citando el Informe de 1906 de la Comisión sobre Educación Industrial y Técnica de Massachusetts), la formación profesional se convirtió en un sistema separado de segunda clase bajo control independiente. (La defensa de DEWEY de un sistema único obtuvo una victoria pírrica: la formación profesional se incorporó al sistema de escuelas públicas, pero como un camino distinto dentro de ese sistema.)

La segregación de la formación profesional se reforzó además por otros dos factores concomitantes. El primero fue que las leyes de educación obligatoria de 1923 capturaron en los programas de formación profesional a muchos jóvenes a los que ahora se exigía que acudieran a la escuela. Al mismo tiempo, se desarrollaron y utilizaron los "tests de inteligencia", como el Binet, para canalizar a los estudiantes hacia enfoques académicos o de formación profesional.

Cuando se autorizó la Ley de Formación Profesional y Tecnología Aplicada de Carl D. Perkins de 1990, el Congreso era sensible a la idea de reorganizar sustancialmente la formación profesional. La insatisfacción generalizada con las tasas de incorporación al trabajo y los tipos salariales de los graduados de las escuelas de formación profesional, combinada con la fuerte presión de una coalición de grupos nacionales de defensa dirigidos por el Centro para la Ley y la Educación[1] estimularon el apoyo para el cambio. Con sólo un 27% de todos los graduados de formación profesional trabajando siquiera un sólo día en un empleo relacionado con su formación profesional (*National Assessment of Vocational Education*, 1987), había llegado la hora de alejarse de la formación limitada en aptitudes para ocupaciones específicas y cambiar a una instrucción amplia en "todos los aspectos de la industria".[2]

Apenas algo más de un siglo después de su fundación, Rindge aparece de nuevo para desempeñar un papel destacado en la definición de la formación profesional. Teníamos un profesorado veterano, un nuevo director ejecutivo (Larry Rosenstock, antiguo profesor de carpintería en Rindge, que volvía después de dos años como abogado de personal para el Centro para la Ley y la Educación), un nuevo coordinador académico (Adria Steinberg), y el apoyo total de Mary Lou McGrath, superintendente de las Escuelas Públicas de Cambridge, que nos enseñó a acatar la Ley Perkins, y a "volver el programa patas arriba y del derecho al revés" para hacerlo. Fue tarea nuestra ayudar al profesorado a poner en práctica la retórica de Perkins y el progresismo de DEWEY en Rindge.

"Trabajos para la Ciudad"

"Algunas personas parece que tienen un problema con la Escuela Rindge de Artes Técnicas (Rindge School of Technical Arts: RSTA). *Están siempre infravalorándola y formando estereotipos de nosotros: ... sus estudiantes son tontos; no van a ir a la Universidad; van a dejar de estudiar. Bien, ¡no voy a aceptar esto más! ... Soy una alumna de primer año*

[1] El Centro para la Ley y la Educación, con sede en Cambridge, Massachusetts, y Washington, D.C., defiende los derechos educativos de los estudiantes y padres con bajos ingresos en todo el territorio de Estados Unidos. Paul Weckstein, codirector del centro, fue una de las personas esenciales en el desarrollo de conceptos y defensor de las nuevas direcciones propugnadas en la Ley Perkins.

[2] La Ley Perkins ordena que todos los estudiantes de formación profesional "obtengan experiencia sólida y comprensión de todos los aspectos de la industria a la que se están preparando para acceder, incluida la economía, la planificación, la gestión, los principios subyacentes de la tecnología, las destrezas técnicas y de producción, los temas laborales, las cuestiones comunitarias, de salud y seguridad y las cuestiones ambientales relacionadas con la industria".

en la RSTA y estoy segura de que iré a la universidad, y gran parte de mi confianza ha venido de mis profesores. Los estudiantes de la RSTA han trabajado mucho, han mostrado entusiasmo y han realizado algunas interesantes exposiciones. Somos inteligentes, no sólo con la cabeza, sino también con las manos. Tenemos una mentalidad tecnológica avanzada, lo mismo que una mentalidad académica, o la tendremos en poco tiempo ... Respetamos, y esperamos respeto. ¡El éxito lo exige!"

En marzo de 1993, Paulina Mauras publicó esta declaración en el periódico de nuestro instituto. Su enfado no es sorprendente. Paulina, como alumna de 9° curso en la rama de formación profesional del instituto comprensivo de Cambridge, es víctima de la escasa categoría que se otorga a la formación profesional y a todos los que acceden a ella.

Lo que vale la pena destacar es que esta chica de 14 años está dispuesta a hacer algo al respecto. Está actuando tal y como esperaríamos que pudieran actuar todos los miembros de una democracia participativa: tomando la palabra públicamente en protesta por algo que considera injusto, desafiando los estereotipos de clase, mostrando confianza en sí misma y en sus iguales de la clase trabajadora, y considerándose como miembro de una comunidad.

La noción de Paulina de combinar las manos y la cabeza, y el desarrollo de sus destrezas al hacerlo, viene directamente de sus experiencias en "Trabajos para la Ciudad", el elemento central del programa de 9° curso en la escuela. Cambridge es el "texto" a medida que los estudiantes investigan los barrios, los sistemas, la gente y las necesidades que componen una comunidad urbana. Los estudiantes trabajan en proyectos individuales y de grupo, introduciendo aspectos de su comunidad en el aula mediante la creación de numerosos "artefactos" de Cambridge: mapas, fotografías, cintas, historias orales y modelos tridimensionales.

Varios rasgos hacen inusual este programa. *En primer lugar,* "Trabajos para la Ciudad" combina características clave de los programas de formación profesional —un enfoque basado en proyectos, relaciones aprendiz-maestro y clientes reales— con el contenido y las destrezas esenciales más amplios de la educación académica. Los proyectos implican trabajo manual, como hacer un mapa de la ciudad del tamaño de una pared y dotarlo de instalación eléctrica para iluminar puntos destacados seleccionados. Al mismo tiempo, los estudiantes resuelven participativamente los problemas, como decidir en qué lugar del mapa se puede localizar un nuevo centro de juventud que atraiga a jóvenes de todas las comunidades étnicas y raciales de la ciudad.

En segundo lugar, "Trabajos para la Ciudad" se imparte en un espacio diseñado para el trabajo en proyectos de colaboración. Buscando una alternativa tanto a los talleres como a las aulas, tomamos prestada la noción de "estudios" de las escuelas de diseño. Existe un área abierta en un extremo de la habitación para actividades en gran grupo, como demostraciones y exposiciones, pero la mayor parte de la sala se subdivide en espacios en donde los profesores trabajan en proyectos con grupos pequeños de estudiantes. Esta disposición ofrece a los participantes flexibilidad para reagruparse, formar equipos o tomar prestadas herramientas y materiales según requiera el proyecto.

En tercer lugar, se invita a los representantes de la comunidad a que ayuden a crear un contexto para los esfuerzos de los estudiantes. El personal de las agencias y los programas municipales identifican las necesidades comunitarias no satisfechas que los estudiantes podrían abordar, y sirven también como una audiencia auténtica para los productos acabados y las presentaciones de los estudiantes.

En una exposición reciente de su trabajo, varios equipos de estudiantes mostraron dibujos y proyectos a escala de un museo que habían diseñado para Cambridge. Cada grupo tenía una concepción diferente del posible emplazamiento

del museo y el modo en que debía planificarse. Los autores de los diseños se sentaban al lado de sus proyectos para explicar sus ideas a los padres, funcionarios municipales y hombres de negocios locales que iban pasando por la exposición.

Al planificar los proyectos, sus autores respondían a una petición de la agencia de turismo de la ciudad, que está captando fondos para un museo. Seis semanas antes de la exposición, el director de la agencia había venido a hablar con los estudiantes de "Trabajos para la Ciudad" y a pedir su ayuda en esta iniciativa. Con miles de personas visitando la ciudad cada año, era importante que los estudiantes comprendieran la industria del turismo y ayudaran a planear su desarrollo de modo que se tuvieran en cuenta las necesidades de los residentes.

Algunos grupos de estudiantes, además de los autores de los proyectos, aportaron ideas sobre lo que debían ver y hacer los visitantes de la ciudad. Rechazando los folletos existentes que describían "El viejo Cambridge" y la Universidad de Harvard, un grupo diseñó una visita y un folleto que mostraba lugares de interés para adolescentes, mientras que otro creó un folleto de "Visita Dulce" para los que buscaran los mejores postres de la ciudad. A un tercer grupo de estudiantes les gustó la idea de resaltar los esfuerzos de un "héroe local". Grabaron en vídeo una entrevista con John E. Gittens, uno de los fundadores de la NAACP (Asociación Nacional para el Avance de las Personas de Color) de Cambridge, y se enteraron de que había dirigido una iniciativa de organización del barrio para conseguir que la ciudad creara un nuevo parque infantil con el nombre de un niño que fue atropellado por un coche mientras jugaba en la calle. Su folleto mostraba un mapa con la localización del parque así como la historia de su creación. La junta directiva de la agencia turística ha adoptado desde entonces los tres folletos, junto con una camiseta que diseñó otro grupo de estudiantes de "Trabajos para la Ciudad", como productos de comercialización y distribución.

La finalidad de los proyectos de "Trabajos para la Ciudad" es ayudar a los estudiantes a comprender su comunidad y sus necesidades y, en último término, a verse a sí mismos como personas que pueden influir en esa comunidad y crear nuevas oportunidades para sí mismos y para otras personas que viven y trabajan en ella. A través de la óptica del desarrollo comunitario, los estudiantes llegan a una visión muy diferente y más positiva de lo que significa ser un estudiante de formación profesional. El propósito no es sólo hacer cosas, aprender algunas destrezas y conseguir un empleo, sino más bien convertirse en personas que piensan y resuelven problemas, trabajan bien juntas formando equipos y se comunican bien con diversas audiencias.

Hacia una democracia participativa en la escuela

Si Paulina hubiera entrado en Rindge cuatro años antes, el programa que habría iniciado sería muy diferente de "Trabajos para la Ciudad", pero claramente similar al que existía en su lugar en 1888, cuando Rindge fue inaugurada. En realidad, otros miles de institutos en este país ofrecen todavía un programa de este tipo: los estudiantes de primer curso de formación profesional pasan por un "exploratorio" en el que prueban cada uno de los talleres disponibles en la escuela, como cerrajería o carpintería. Los profesores trabajan en el aislamiento autónomo de sus talleres o aulas, y los estudiantes sufren de bajas expectativas y contenidos académicos mínimos o rebajados.

Este sistema, inalterado desde su diseño original para la revolución industrial hace más de cien años, se basa en la premisa anticuada y no democrática de que los chicos de 15 años de las familias de bajos ingresos deben predecir su ocupación adulta (ROSENSTOCK, 1991). (¿Quién de nosotros pensaba a los 15 años que estaría haciendo lo que hace hoy?) En pocas palabras, el programa de 9º curso funciona como

un mecanismo de compuerta que comienza la segregación rígida de los estudiantes de formación profesional según la clase social, la raza, el género y la capacidad lingüística.

Al escoger "Trabajos para la Ciudad", rechazamos la noción puramente consumista de democracia tan dominante en los actuales institutos de bachillerato estadounidenses, que considera mejores a las escuelas que ofrecen más opciones de cursos y talleres, incluso si estas ofertas son superficiales y fuerzan a los estudiantes al encauzamiento. Nuestra meta era avanzar hacia un modelo más participativo donde los profesores trabajen juntos para el interés colectivo de los alumnos y la escuela; donde los estudiantes sean participantes comprometidos y activos en su aprendizaje y en su comunidad, y donde los padres y miembros de la comunidad tengan un papel real en los programas de la escuela. Vimos una nueva misión: utilizar los métodos de la formación profesional —aprendizaje por experiencias y en contextos, enseñanza en equipo, aprendizaje cooperativo y evaluación del desempeño— de manera que los estudiantes de formación profesional puedan aprender las mismas destrezas académicas básicas y avanzadas y las destrezas de pensamiento críticas que *todos* los estudiantes deben aprender para la educación superior o el trabajo.

En 1990, más por instinto que por otra cosa, comenzamos un proceso de planificación participativa para desarrollar un nuevo programa de 9º curso. Lo que no advertimos fue que el proceso de crear "Trabajos para la Ciudad", debido a sus efectos en los profesores, sería tan importante como el programa mismo en el desarrollo de una cultura democrática.

Al lanzarnos a rediseñar el programa, nos pusimos tres reglas básicas. La primera era mantener informado de cuanto hacíamos a todo el departamento. La segunda que no tuviera que participar nadie que no lo deseara. Y la tercera que no se permitiría a los que no deseaban participar interferir los esfuerzos de los que sí querían. Cuando se publicó la primera convocatoria para unirse a un equipo de diseño, se presentaron seis voluntarios.

Dejar el mando a los profesores

En otoño de 1991, el equipo había alcanzado un marco conceptual global para "Trabajos para la Ciudad", había modificado radicalmente el calendario para crear una cantidad sin precedentes de tiempo de reunión diario para los profesores, y había comenzado a diseñar y renovar un espacio que albergaría el nuevo programa. Comenzamos el año escolar con actividades de aula suficientes para sólo un mes aproximadamente. El resto tendría que venir de las reuniones del Equipo de la Ciudad, en las que participarían todos los que impartieran el curso. Aunque era un poco temeroso no tener todo el programa trazado, sabíamos que sería un error entregar a los profesores un *curriculum* acabado.

Los docentes, como los estudiantes, no son recipientes vacíos en los que se pueda verter la sabiduría actual. Durante años, los profesores de formación profesional en Rindge habían dedicado casi todo su tiempo en la escuela a enseñar las destrezas técnicas limitadas y específicas de una ocupación. La mayoría creía que ser profesor de formación profesional consistía en eso. Los *curricula* estatales reforzaban esta noción. Los profesores de formación profesional recibían manuales para las áreas de su taller que enumeraban los deberes y tareas que debían ocupar las jornadas de los estudiantes.

Si queríamos que nuestra escuela fuera un lugar donde todos los chicos pudieran participar activamente en una cultura democrática, debíamos estructurar un programa en el que todos los profesores pudieran hacerlo también. Teníamos que estimular a los docentes a que desenterraran las razones subyacentes a su práctica actual y reconsideraran esa práctica a la luz de las realidades económicas y sociales cambiantes. En otras palabras, teníamos que respetarlos y hacerles sitio a la hora de pensar lo mismo que a la de hacer.

Sospechábamos que los profesores de Rindge experimentaban una especie de disonancia cognitiva. Desde luego, el *curriculum* que estaban enseñando en la escuela ignoraba

muchas cosas que ellos sabían que eran importantes en su propio trabajo y en su vida en el exterior de la escuela. Un profesor, que había enseñado carpintería en Rindge durante muchos años, hizo que nos diéramos perfecta cuenta de este punto cuando comenzábamos nuestros esfuerzos de reforma. Como muchos profesores de formación profesional, era un contratista independiente externo a la escuela. Explicó que le gustaría mucho dejar el negocio a sus hijos, que eran ambos expertos carpinteros. El problema consistía en que ninguno de ellos parecía hacer bien la mayoría de las restantes tareas asociadas con la gestión adecuada de un negocio de contratas: por ejemplo, realizar buenos presupuestos correctos, redactar contratos, manejar la caja, tratar con los clientes y los subcontratistas y conseguir permisos en la junta local de división de zonas. Estas aptitudes rara vez se enseñan en las escuelas de formación profesional.

Este profesor guardaba dentro de sus propias experiencias las semillas de un nuevo enfoque de la práctica. Los estudiantes en sus clases no debían limitarse a golpear clavos, sino que debían aprender el conjunto de destrezas que, como padre, ciudadano y pequeño contratista, sabía que sus propios hijos necesitaban[3]. El reto para nosotros ha sido crear una cultura profesional que estimule a los profesores a compartir sus experiencias y a reflexionar sobre su práctica. Varias estrategias han sido particularmente decisivas en relación con este esfuerzo.

Tiempo de planificación común. El cambio más básico que hemos realizado es proporcionar a los profesores oportunidades, tanto informales como formales de trabajar juntos. Su estrecha proximidad física en la sala de "Trabajos para la Ciudad" abre la posibilidad de proyectos conjuntos. Las reuniones diarias obligatorias del Equipo de la Ciudad aseguran que se analizarán estas posibilidades.

[3] "La comunidad debe querer para todos sus hijos lo que el padre mejor y más sabio quiere para el suyo". Tomado de J. Dewey, *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press (1900), pág. 7.

Crear un momento para reunión en el horario de cada día exigía cerrar los talleres durante un tiempo, una medida impopular tanto entre nuestros propios profesores como entre los consejeros de otras secciones del instituto que inscribieron a sus estudiantes en los talleres como optativas. Pero el tiempo diario de reunión es crucial para lo que intentamos conseguir. Las reuniones son un momento para reflexionar sobre lo que está sucediendo en "Trabajos para la Ciudad", para revisar, repasar y proponer actividades curriculares y, en general, para conocernos mutuamente y explorar las posibilidades de colaboración.

Incluir a "intrusos". Desde el principio, se han unido a los profesores de formación profesional que trabajaban en "Trabajos para la Ciudad" diversas personas de procedencias muy diferentes que aportan otras perspectivas y experiencias a la tarea. Los "otros" han incluido varios profesores académicos, un empleado cedido por la Corporación Polaroid, asistentes técnicos bilingües y, según las necesidades, asesores para ayudar al personal, primero en su trabajo sobre el *curriculum*, después en dinámica de grupos y cuestiones de desarrollo organizativo. Los profesores y los estudiantes deben adquirir experiencia en las nuevas relaciones que el mundo exterior a la escuela exige de ellos, y comprenderlas.

Esta mezcla crea un foro para reexaminar los supuestos y para ir más allá de las destrezas específicas implicadas en oficios o materias particulares hacia lo que es importante que los estudiantes sepan y puedan hacer cuando salgan del programa. Por ejemplo, en una encrucijada decisiva, cuando los profesores de formación profesional se resistían a los proyectos en colaboración en nombre de la especialización del trabajo, el empleado de Polaroid habló sobre la perspectiva multifuncional en su compañía y en otros lugares de trabajo de alto rendimiento.

Crear una interdependencia genuina. La integración curricular, un fin en sí misma, produce también cambios importantes en las relaciones de los profesores. Aislados en el pasado en sus propios talleres, y a veces en competencia entre sí por los estudiantes, los profesores planean ahora juntos el *curriculum* y los proyectos interdisciplinares. Como resultado, demuestran que tienen más confianza en el rendimiento global de cada estudiante, así como en el rendimiento de toda la escuela.

Las reuniones diarias de los profesores son productivas porque tienen que serlo. Todos los docentes saben que tienen que entrar y enseñar "Trabajos para la ciudad" al día siguiente (o a la hora siguiente). En cierto sentido, o se hunden o nadan juntos. Si el programa funciona, con el tiempo aumentarán las matriculaciones y la clientela de estudiantes. Si no, Rindge sufrirá el tipo de recortes de personal vistos en otros programas de formación profesional. La ética competitiva del antiguo curso preparatorio no desaparece con facilidad, pero es realmente contraproducente en la nueva estructura. Tiene mucho más sentido colaborar, alimentar y apoyar las ideas nuevas, y tener puestas las esperanzas los unos en los otros para ideas de proyectos y estrategias. Esta reflexión compartida ha contribuido a un nuevo nivel de colegialidad en Rindge. Los profesores hablan más a menudo entre ellos sobre enseñanza. Planean y crean materiales de instrucción juntos, se observan los unos a los otros y están dispuestos a preguntarse y proporcionarse ayuda mutuamente.

Expectativas cambiantes

Los cambios en el personal son evidentes tanto en las reuniones formales del equipo como en el tiempo informal que transcurre entre ellas. Durante los primeros meses de reuniones del equipo de "Trabajos para la Ciudad", los profesores casi nunca hacían comentarios sobre una cuestión

de enseñanza o aprendizaje sin añadir antes una rectificación: "no diría lo que es correcto para otra persona" o "es sólo mi manera de hacer las cosas" o "sé que todos tienen su propia manera de hacer las cosas y eso está bien".

La frecuencia de estas afirmaciones proporcionaba claves para una norma de grupo subyacente que se puede caracterizar mejor como "no interferencia": "no examinaré con demasiado detenimiento lo que estás haciendo o no te diré lo que tienes que hacer, y tú no me examinarás a mí" (LITTLE, 1992, pág. 49). El aislamiento de las escuelas tradicionales y las condiciones de enseñanza hacen que los profesores consideren su trabajo con la independencia a veces feroz de los artesanos (HUBERMAN, 1989). Esta perspectiva se refuerza por la labor muy especializada dentro (y fuera) de la escuela de los profesores de formación profesional como comerciantes y artesanos.

En el pasado, los profesores de Rindge defendieron la independencia de sus talleres citando las diferencias entre sus oficios, cada uno con sus propios requisitos de destreza. La autonomía de los talleres parecía una condición natural, e incluso necesaria, de la formación profesional. El efecto secundario negativo más obvio era la competencia por los estudiantes. Pero un problema quizá incluso más serio era que los profesores no tenían razón para identificar las necesidades educativas más amplias de sus estudiantes, ni ninguna manera real de dirigirse a ellas. Se centraban en encontrar formas de interesar a los alumnos en áreas técnicas específicas, pero no se sentían responsables de asegurar que todos ellos aprendieran a resolver mejor los problemas o a comunicarse mejor, u obtuvieran una base sólida de lectura, escritura y destrezas de razonamiento cuantitativo y científico.

Es imposible identificar un momento en que el enfoque haya cambiado, pero después de dos años de reuniones de equipo, ahora es más evidente un sentido de responsabilidad más amplia dentro del grupo. En la actualidad, los profesores

comparten la información y están dispuestos a identificar las competencias que los estudiantes necesitan con independencia de su escolarización o sus elecciones de carrera. Los miembros del personal se agrupan de manera rutinaria para proyectos multifuncionales, e incluso a veces diseñan proyectos de aula que no implican en absoluto la materia en la que son especialistas.

En las primeras etapas de planificación del programa, el grupo tendía a oscilar entre el escepticismo cínico ("¡Esto nunca va a funcionar!") y el entusiasmo irreal ("¡Casi lo hemos conseguido!"). Ahora los profesores enfocan la tarea de reestructuración con una especie de desafío colectivo. Todos tenemos una tolerancia notablemente mayor para la ambigüedad. La gente está más dispuesta a llevar cuestiones al equipo para solucionar los problemas en grupo y hemos encontrado cómo enfrentarnos constructivamente con los desacuerdos.

Los profesores están desarrollando también un lenguaje compartido para hablar sobre cómo trabajan juntos y para atravesar las inevitables crisis. Quizá más importante, ahora tenemos una imagen de aquello en lo que podríamos y deberíamos convertirnos: un lugar de trabajo de alto rendimiento donde los miembros del personal son muy interdependientes y, sin embargo, cada uno es un participante activo, que centra su energía en las tareas que tiene cerca.

A veces, la cantidad de tiempo dedicada a reuniones y la intensidad del trabajo del personal han creado una preocupación porque nos centremos demasiado en los adultos. Un miembro del comité de la escuela exclamaba: "Estoy harto y cansado de oír lo felices que son los profesores en Rindge. ¿Qué hay de los chicos?" Afortunadamente, los estudiantes no parecen pensar de esta manera. Cuando se pregunta a los alumnos de primer curso qué es lo más destacado o importante para ellos de Rindge, la mayoría comienza con esta afirmación sencilla: "Los profesores aquí se preocupan realmente por ti".

Por supuesto, los docentes se han preocupado siempre por los estudiantes, pero el alcance de sus inquietudes se ha ampliado considerablemente y, por tanto, es más evidente para ellos. En la vieja manera de hacer las cosas, los profesores tenían poca paciencia con los estudiantes que no estaban dispuestos a elegir qué querían ser y que no estaban motivados para aprender todas las destrezas de un oficio particular. Pensaban que su identidad como trabajadores expertos se desvanecía, para ser reemplazada por otra mucho menos deseable como "cuidadores de estudiantes marginales" (LITTLE, 1992, pág. 26).

"Trabajos para la Ciudad" y los otros programas integrados dan una nueva identidad a los profesores. Aunque los estudiantes no expresan interés en oficios particulares, los profesores ya no se sienten como simples cuidadores. Saben que pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias, intereses y actitudes que les prestarán buen servicio en la escolarización o el trabajo futuros. Los sentimientos de propia eficacia de los profesores son evidentes para los estudiantes. Varios alumnos de primer curso sorprendieron recientemente a una periodista que nos visitaba diciéndole que lo que diferencia a los profesores de Rindge es que *les gusta* lo que están haciendo.

Los estudiantes, de manera poco sorprendente, responden comprometiéndose más con la escuela; sus "raíces creativas" se ponen en marcha y los profesores comienzan a verlos en su mejor momento. La preocupación y el respeto mutuo se extienden fuera de las paredes del aula. Por ejemplo, durante el verano un grupo de estudiantes que acababa de finalizar su año de "Trabajos para la Ciudad" respondió a la invitación de uno de sus profesores de proponer formas de suavizar la incorporación de los próximos alumnos de primer curso. Utilizando la abreviatura RSTA (*Rindge School of Technical Arts*) (Escuela Rindge de Artes Técnicas), se nombraron a sí mismos *Responsible Students Take Action* ("Estudiantes Responsables Toman Medidas").

Cuando Paulina y su grupo entraron en Rindge, recibieron un nuevo manual del estudiante, que cubría todos los temas que los antiguos alumnos deseaban que alguien les hubiera dicho a ellos, y encontraron apoyo inmediato por parte de los mentores estudiantiles de la RSTA, que habían puesto una mesa en el vestíbulo para ayudar a los alumnos de primer curso en todos los aspectos, desde abrir las difíciles cerraduras de las taquillas hasta resolver la confusión.

Impresionados por estos esfuerzos, los miembros del personal ahora son más propicios a abrir foros incluso más inusuales para la participación e incorporación de los estudiantes. Rindge es probablemente la única escuela de formación profesional en Estados Unidos que tiene su propia Junta de Innovaciones, con un número igual de miembros (y votos) para estudiantes y personal. La junta se creó a finales de 1991, poco después que el programa "Trabajos para la Ciudad" recibiera el Premio a la Innovación de la Fundación Ford. "Trabajos para la Ciudad" fue una de las diez innovaciones en el gobierno estatal y local seleccionada nacionalmente entre más de 1.700 solicitudes y recibió 100.000 dólares para "ampliar y profundizar" su labor.

El personal estuvo de acuerdo en apartar un tercio de este premio para distribuirlo durante tres años en pequeñas becas a otras innovaciones en las Escuelas de Cambridge que favorecieran la misión de "Trabajos para la Ciudad". El proceso sería supervisado por una junta con igual número de miembros del personal y de estudiantes, y se reservarían varios puestos para representantes de la comunidad.

En sus primeras reuniones, la junta llegó a una declaración de su misión y a un conjunto de prioridades. Los estudiantes miembros eran francos en estos debates, insistiendo, por ejemplo, en que todas las propuestas fueran presentadas al menos por un profesor y un alumno, y que especificaran la forma de participación de los estudiantes en el cumplimiento del programa.

En primavera, los miembros de la junta leyeron y valoraron casi dos docenas de propuestas de todo el distrito escolar. Después de seleccionar y entrevistar a los finalistas, la junta eligió nueve ganadores, con propuestas que iban desde un nuevo programa de radio dirigido por estudiantes a una escuela de verano especial para alumnos bilingües. Cuando los profesores y compañeros de clase les preguntaron por qué no utilizaban más dinero para proyectos y programas internos de Rindge, varios estudiantes hablaron apasionadamente de la necesidad de acabar con el aislamiento del programa de formación profesional. Quieren que el Fondo de Innovaciones estimule a los profesores y los estudiantes en todo el distrito escolar para intentar nuevas maneras de unir las manos y la mente. Su esperanza encuentra eco en la nota leída por Paulina al final de su declaración a la escuela: "Respetamos, y esperamos respeto. ¡El éxito lo exige!"

Hacer que los cambios sean de dominio público

Los educadores que participan en los intentos de reforma de la escuela tienden a construir una pared de protección en torno a lo que están haciendo. Creen que, si no lo hacen, pueden ser acusados por los padres —o incluso peor, por los miembros de la junta escolar— de "experimentar con nuestros niños". Aunque es posible trabajar aislados durante algún tiempo, la única protección real a largo plazo está en convencer a los implicados del valor, y quizá la inevitabilidad, de lo que se está haciendo.

Los cambios en Rindge nunca han sido un secreto. El personal y los estudiantes han hecho presentaciones en las Noches de los Padres, han hablado en todos los colegios de educación secundaria, han recibido a cientos de personas en las exposiciones del trabajo de los estudiantes. El interés en "Trabajos para la Ciudad" expresado por la comunidad

general ha motivado al personal a hacer funcionar bien el nuevo programa y a poder describirlo correctamente a otros.

El carácter público de lo que estamos haciendo ha causado algunos problemas políticos locales. Un miembro de la junta escolar, hablando para una circunscripción de padres pequeña pero con voz, acusó a Rindge de dirigir erróneamente a los estudiantes de la clase trabajadora ofreciéndoles artes liberales, en lugar de la formación manual que ellos "necesitan". Este ataque se hizo por medio de varias cartas al editor del periódico local, la obstrucción de materias incluso triviales de Rindge ante el comité escolar, y el estímulo a que los estudiantes salieran del distrito en virtud de un plan estatal de elección escolar y asistieran a una escuela suburbana de formación profesional. Hubo peticiones de auditorías estatales en tres años consecutivos, y una incluyó además un intento de que el Estado retirara la certificación a nuestro programa.

Hasta ahora, estos ataques nos han robado tiempo y energía, pero también han unido al personal, los estudiantes y los padres en torno al nuevo programa. Afortunadamente, también recibimos reacciones muy positivas sobre lo que estamos haciendo, tanto de dentro del distrito como de todo el país. A medida que ha aumentado el conocimiento de la Ley Perkins, también lo han hecho las peticiones de visitar nuestro programa o de que enviemos fuera a nuestros profesores como directores y presentadores de talleres. En realidad, las peticiones se han hecho tan numerosas con el tiempo que hemos establecido nuestro propio mecanismo formal para manejarlas: la Colaboración de Manos y Mente (*Hands and Minds Collaborative*), establecida por la Fundación Dewitt Wallace-*Readers Digest* y la Fundación Mott, es una tentativa conjunta de Rindge y el Centro para la Ley y la Educación.

El contacto con otros profesores y otros sistemas escolares ha aportado importantes beneficios para nuestro personal. Las actitudes, preguntas y comentarios de los profesores

de otros distritos se convierten en un patrón con referencia al cual los docentes de Rindge pueden medir la distancia que han recorrido y reducir la "separación física, social y educativa general que divide a los profesores de formación profesional" de otros profesionales en ejercicio (LITTLE, 1992, pág. 6).

En junio de 1993, una docena de profesores de Rindge sirvieron de directores de taller en una conferencia nacional copatrocinada por el Centro para la Ley y la Educación, el Instituto de Tecnología de Massachusetts y la Colaboración de Manos y Mente. Era labor de los directores de taller ayudar a los casi doscientos participantes en el desarrollo de proyectos que les ayudarían a aplicar la Ley Perkins en sus propias escuelas. En la última sesión, después de escuchar a varios profesores expresar preocupaciones sobre la pérdida de tiempo para la formación específica de un oficio, intervino Tom Lividoti, el profesor de electricidad en Rindge: "Solía decir ese tipo de cosas. Yo era el que más fuertemente se quejaba sobre la reducción de horas en el taller de electricidad. Pero lo que estamos haciendo ahora evidencia esencias creativas que yo no sabía que estos chicos tenían; al final del curso académico, veo avances que nunca soñé que fueran posibles. Quizá no pueda crear aprendices de electricista de segundo año, pero sé que estamos consiguiendo mejores estudiantes en general".

Los profesores académicos que trabajan con el programa "Trabajos para la Ciudad" también han descubierto que tienen que compartir mensajes importantes con sus colegas. En la primavera de 1993, Alif Muhammad, el profesor de Sistemas de la Ciudad, convocó una serie de talleres para profesores de Cambridge llamada "Restituir la Acción a las Matemáticas y la Ciencia". Rob Riordan, miembro del equipo de Humanidades de Rindge, se dirigió recientemente a los profesores y especialistas de humanidades en una reunión nacional patrocinada por el Consejo Americano de Sociedades Sabias (*American Council of Learned Societies):* "Yo comencé el año pensando que mi misión era aportar las

humanidades a la formación profesional. Ahora creo que debo llevar metodologías profesionales a las humanidades."

Los dilemas y los desafíos continúan

Cuando comenzamos a auto-recrearnos, supimos que deseábamos que la escuela fuera democrática en todos sus numerosos estratos. Las relaciones entre la Administración y el personal serían lo más igualitarias posible y los profesores participarían significativamente en la toma de decisiones. Las relaciones entre los docentes serían democráticas: habría oportunidades para que diversificaran sus roles, enseñaran en equipo y tuvieran un tiempo de planificación común regular. Las relaciones entre los docentes y los estudiantes serían democráticas: el profesor actuaría como un entrenador y un consejero más que como un enseñante distante.

La metodología y el *curriculum* serían democráticos: no encauzaríamos a los estudiantes, y por tanto tendríamos las mismas expectativas altas para todos ellos. Centraríamos nuestra evaluación en los proyectos creados por el estudiante, no en pruebas diseñadas por el profesor. La relación entre la escuela y la comunidad sería democrática: proporcionaría oportunidades para que los estudiantes investigaran e intentaran satisfacer activamente las necesidades reales de la comunidad. Por último, también intentaríamos hacer lo más democrático posible nuestro ambiente físico, nuestros ambientes de trabajo: diseñaríamos y construiríamos espacios que fomentaran nuestras metas democráticas, a pesar de la arquitectura de instituto de bachillerato típica estadounidense, que refleja el modelo de factoría industrial y obstruye el trabajo colectivo.[4]

[4] La arquitectura de cadena de montaje recibe apoyo de las metodologías y los *curricula* de cadena de montaje. Véase A. Steinberg, "Beyond the Assembly Line," *The Harvard Education Letter* 9, 2 (1993): pág. 1.

Pero el enigma fundamental de la formación profesional sigue sin resolverse suficientemente: todavía muchos desean de la formación profesional la escolarización "sin marca de fabricante" que consideran adecuada para los estudiantes de bajos ingresos, mientras que otros estamos de acuerdo con Dewey en que es un vehículo para transformar la educación secundaria y crear escuelas donde todos los alumnos puedan ser "inteligentes".

Uno de los aspectos más perturbadores de nuestra experiencia en Rindge es el persistente sesgo de clase social que impregna las creencias de ciertos miembros de la comunidad sobre quién debe asistir a los programas de formación profesional y qué deben hacer una vez que están allí. Un crítico advirtió que la nueva Rindge está preparando "renacentistas, no fontaneros". Cae por su peso cuáles prefería para sus propias hijas, sin embargo, todavía insistía en que la formación en destrezas limitadas era mejor para los estudiantes de bajos ingresos.

Este sesgo tiene sus raíces en los orígenes contradictorios de nuestra escuela, y no descenderá fácilmente en Cambridge, o en otros lugares. Incluso Dewey, al comentarlo, advirtió con un irritado sarcasmo, "No hay nada más conmovedor en la historia de la educación que oír a algunos dirigentes de éxito denunciar como poco democrático el intento de proporcionar a todos los niños, a expensas públicas, la educación más completa que sus propios hijos disfrutan por rutina" (Westbrook, 1991, pág. 178). Esto es, esencialmente, lo que el experimento en Rindge intenta lograr: oponerse a que la educación se reduzca a la formación para el trabajo (Davis y cols., 1989, pág. 109), que sólo "levanta más barreras a una educación de alta calidad para los estudiantes de bajos ingresos" (Rosenstock, 1992), y ampliar el trabajo intelectual creativo para todos los estudiantes.

Bibliografía

CARNOY, M. y H. LEVIN (1985). *Schooling and Work in the Democratic State.* Stanford, Calif., Stanford University Press.

DAVIS, J., J. HUOT, N. JACKSON, R. JOHNSTON, D. LITTLE, G. MARTELL, P. MOOS, D. NOBLE, J. TURK y G. WILSON (1989). *It's Our Own Knowledge.* Toronto, Ontario Federation of Labor Conference on Education and Training.

DEWEY, J. (e. p.). "Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education". En *The Middle Works: 1899-1924,* editado por Jo Ann BOYDSTON. Carbondale, Southern Illinois University Press.

KRUG, E. (1969). *The Shaping of the American High School, 1880-1920.* Madison, University of Wisconsin Press.

LITTLE, J. W. (1992). "Work on the Margins: The Experience of Vocational Teachers in Comprehensive High Schools". Berkeley, National Center for Research in Vocational Education.

National Assessment of Vocational Education (1987). Washington, D.C., United States Department of Education.

ROSENSTOCK, L. (1991). "The Walls Come Down: The Overdue Reunification of Vocational and Academic Education". *Phi Delta Kappan* 72, 6, págs. 434-436.

— (diciembre 10, 1992). "Easing Students' Pressure to Predict the Future". [Carta al editor]. *New York Times,* pág. 20.

WESTBROOK, R. (1991). *John Dewey and American Democracy.* Ithaca, N. Y., Cornell University Press.

CAPÍTULO IV

La Escuela * Fratney: un viaje hacia la democracia

Por Bob PETERSON

Tenía que haber sido una representación de papeles estudiantil bastante típica seguida por un debate en grupo, una actividad en la que los alumnos estaban acostumbrados a participar. Pero, como a menudo sucede, mis alumnos de 5º curso me sorprendieron. Cuando Gilberto, Juan y Carlos salieron a escena, yo sólo sabía que dramatizarían alguna forma de discriminación, el tema de la lección del día. Los otros estudiantes y yo nos quedamos pasmados cuando nos dimos cuenta de que Gilberto y Juan estaban representando el papel de dos hombres homosexuales que intentaban alquilar un apartamento a Carlos, el casero, que se negaba a ello.

Me sorprendió en parte porque, en sesiones anteriores de tormenta de ideas sobre discriminación, nadie había mencionado la discriminación hacia los homosexuales. Además, mis alumnos habían mostrado ya su disposición para aceptar sin críticas calumnias y estereotipos contra los homosexuales. Pero aquí estaban Gilberto, Juan y Carlos, por iniciativa propia, trasladando nuestro debate de la discriminación

* En español en el original. (*N. del T.*)

basada en la raza a la discriminación basada en la preferencia sexual.

La dramatización causó un coro inicial de risas y silbidos, pero los estudiantes la escucharon luego atentamente. Después, pregunté a la clase qué tipo de discriminación se había modelado.

"¡Homosexualismo!" gritó un estudiante.

Era una palabra nueva, pero iba directamente al grano. La clase debatió a continuación el "homosexualismo". La mayoría de los chicos que intervinieron estaban de acuerdo en que era una forma de discriminación. Durante el debate, un estudiante mencionó una marcha a Washington realizada una semana antes que había sido organizada para exigir derechos para los homosexuales (Gilberto, Juan y Carlos dijeron que no habían tenido noticia de ella).

Elvis, el que acuñó el término "homosexualismo", dijo entonces: "Sí, mi prima es una de esas lesi ... lesi ..."

"Lesbianas", dije, completando su frase.

"Sí, lesbianas", dijo. Entonces añadió con entusiasmo, "Y fue a Washington a manifestarse por sus derechos".

"Es como cuando el Dr. King hizo el discurso de sus sueños en la marcha a Washington", añadió otro estudiante.

No mucho después, la clase siguió con una nueva representación de papeles. Pero la dramatización persistió en mi memoria. Estaba orgulloso de que los alumnos hubieran podido superar nuestros debates típicos de las cuestiones de la homosexualidad, que parecían centrarse en mi explicación de por qué no se debían llamar "mariquitas" los unos a los otros. Sin embargo, lo más fundamental es que el incidente me recordó las relaciones inherentes entre el aula y la sociedad: cómo la sociedad influye en los alumnos que están presentes en nuestras aulas seis horas al día y cómo afectan a la vida diaria del aula los movimientos más amplios para la reforma social.

Algunos pueden pensar que no es habitual que los alumnos de 5º curso dramaticen la discriminación contra los

homosexuales. Pero muchas más cosas sobre "La Escuela" Fratney pueden sorprender entonces a los que están acostumbrados a formas más tradicionales de escolarización.

La lucha para crear La Escuela Fratney

Forjada en la lucha con una administración escolar recalcitrante, La Escuela Fratney en Milwaukee, Wisconsin, es el escenario de un "viaje" continuado para crear una escuela regida por los padres y los profesores. Nos describimos como una escuela de artes de métodos globalizados de enseñanza de la lengua, multicultural, bilingüe en ambos sentidos, dirigida por un consejo que tiene su sede en el propio centro educativo. Actualmente está compuesta por 360 estudiantes en clases desde el jardín de infancia, para niños con 4 años de edad, hasta 5º curso, de los cuales el 65% son hispanos, 20% afroamericanos, 13% blancos, y el resto, asiáticos y americanos nativos. Casi el 70% de los estudiantes cumple los requisitos para recibir becas de comedor. Tenemos un programa de Dificultades de Aprendizaje desarrollado sobre todo por medio de enseñanza en equipo, y un programa independiente para niños de 3 a 5 años de edad con necesidades especiales.

En cada nuevo trayecto de nuestro "viaje", hemos encontrado problemas significativos que reflejan que nuestra sociedad, a pesar de su retórica democrática, no es democrática en muchos aspectos. Entre los problemas figura una oficina central aferrada a métodos autocráticos de dirección, un sistema escolar estructurado para inhibir las prácticas de colaboración en la enseñanza, padres y profesores apegados a los hábitos autoritarios de su propia escolarización, estudiantes condicionados por una cultura de medios de comunicación de masas que valora el consumo individual sobre el bien común, y un sistema socioeconómico que concede poco valor a las escuelas urbanas y las familias que reciben atención de ellas.

En este capítulo, el lector conocerá cómo abordaron estos problemas un grupo de profesores y padres comprometidos. Descubrirá cómo la escuela intenta implicar significativamente en su trabajo a todos los padres, no sólo a los de mayor nivel educativo y más facilidad de palabra, y verá cómo también intenta mantener sus ideales democráticos, a pesar de las presiones, que van desde los recortes presupuestarios hasta las drogas y la violencia.

Batallas políticas

La escuela de la calle Fratney, que tenía una antigüedad de noventa años, estaba abocada a la demolición. En abril de 1988, el personal y los alumnos de la escuela debían trasladarse a un nuevo edificio a seis manzanas de distancia. Que el entorno de Fratney fuese uno de los pocos barrios de clase trabajadora integrados racialmente en la ciudad significaba poco para la burocracia de la institución. Sin embargo, algunas personas tenían una visión de Fratney como la cuna de un programa educativo que sacara provecho de los rasgos específicos del barrio. Como dijo un padre, "comenzamos a soñar en una escuela que proporcionara educación de la mejor calidad para todos nuestros hijos, negros, blancos e hispanos".

El 1 de enero de 1988, este pequeño grupo de profesores, padres y activistas de la comunidad hizo pública su visión publicando un artículo bajo el nombre de Vecinos por una Nueva Fratney. El comunicado de prensa apelaba a la Junta Escolar de Milwaukee para que apoyara nuestra propuesta de crear una escuela de artes de métodos globalizados de enseñanza de la lengua, bilingüe en ambos sentidos, multicultural y gestionada desde la propia institución en el local de la escuela de Fratney. La denominamos como "La Escuela Fratney".

Sin embargo, los administradores deseaban convertir el edificio en una nueva escuela, un Centro Modelo de Profesores con personal instruido por formadores de profesores que utilizaran las técnicas de Madeline HUNTER. Los profesores de distrito que tuvieran dificultades de aula acudirían al centro para recibir sesiones de formación de dos semanas y media, trabajando con formadores de profesores en sus aulas. Muchos padres preguntaron si una serie de malos profesores eran los que debían enseñar a los niños. También adujeron que un centro de formación se podía establecer en cualquier lugar, mientras que el éxito de La Escuela Fratney dependía de que estuviera en uno de los escasos barrios multirraciales de Milwaukee.

Vecinos por una Nueva Fratney [*Neighbors for a New Fratney* (NNF)] celebró reuniones comunitarias y se movilizó para realizar una audiencia pública que resultara fundamental. Este acto coincidió con una intensa tormenta de nieve que forzó a todas las escuelas a cerrar el día siguiente. Sin embargo, la asistencia a la reunión fue tan numerosa que convenció a los miembros de la junta escolar de la necesidad de considerar seriamente la propuesta de NNF por lo que instaron a los administradores de la escuela para que se reunieran con nuestro grupo y volvieran con una propuesta consensuada.

Desde el principio, los dirigentes en la oficina central no parecieron comprender la propuesta de NNF. Aunque dieron a conocer una fórmula de compromiso que, según ellos, combinaba su programa de formación de profesores con nuestro proyecto, muchos aspectos de nuestra proposición eran la antítesis de la suya. Por ejemplo, un punto básico de nuestra propuesta era que la escuela estaría dirigida por un consejo de padres y profesores radicado en el centro; los administradores deseaban una escuela de formación de profesores organizada y dirigida por la oficina central. A medida que negociábamos con los altos administradores en la sala de reuniones del superintendente, se evidenciaba lo absurdo de la situación. Yo señalé al superintendente de entonces, Hawthorne Faison, que había una contradicción inherente

entre una escuela regentada por una academia de desarrollo de personal y la dirigida por un grupo local de profesores y padres. La propuesta de la oficina central para el Centro Modelo de Profesores ni siquiera mencionaba a los padres.

"¡Espere!", respondió un alto funcionario administrativo. "Aunque es cierto que no nombramos a los padres ninguna vez en nuestra propuesta, la suya no mencionaba la oficina central".

Nos mantuvimos en nuestra posición y continuamos movilizando a la comunidad. Varios acontecimientos nos dieron un impulso adicional. Unos meses antes, la junta escolar se había declarado públicamente en favor de una gestión desde las propias escuelas. Sus miembros se habían dado cuenta también de los beneficios de un enfoque de métodos globalizados de enseñanza de la lengua, debido en parte a los esfuerzos de *Rethinking Schools* ("Repensar las escuelas"), un periódico quincenal publicado en Milwaukee cuyo consejo editorial incluía a dos personas que pertenecían al NNF (PETERSON, 1987, 1988; TENORIO, 1986, 1988). Y miembros de la comunidad afroamericana, dirigidos por Howard Fuller (nuestro superintendente actual), pedían un distrito escolar independiente, acusando entre otras cosas a la burocracia de ser incapaz de escuchar a los padres afroamericanos.

En resumidas cuentas, la junta escolar aprobó la propuesta y estableció la primera escuela de especialidades de toda la ciudad que daba preferencia de matriculación a los niños que vivían en el barrio inmediato a ella. La junta también ordenaba a la oficina central que cooperara con NNF.

Al parecer, en la decisión de la junta intervino un factor adicional, al menos para un miembro. Unos meses después de la votación, esta persona me confesó que su aprobación de La Escuela Fratney había estado muy influida por la calidad de la enseñanza que su hijo estaba recibiendo en el aula de primer curso de una profesora de métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Me informó de que,

durante una reunión clave de la junta escolar, se encontró debatiendo durante un descanso la propuesta de Fratney con un alto administrador y se dio cuenta de que éste no tenía la menor idea de lo que implicaba la propuesta. "Con toda honestidad", me dijo el miembro de la junta, "yo tampoco conocía en realidad de qué estabais hablando, pero sabía esto: mi hijo había comenzado primer curso en el aula de una profesora que utilizaba lo que ella llamaba métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Cuando llegó el día de acción de gracias*, mi hijo llegaba a casa y escribía y publicaba sus propios libros, estaba entusiasmado por la lectura y escritura, y le encantaba leer y que le leyeran. Yo sabía que tenía que apoyar vuestra propuesta".

La aprobación de la junta escolar concluyó, en lo esencial, la primera etapa de nuestra batalla, la lucha por el poder político. Había durado ocho semanas.

Batallas administrativas

Durante la segunda etapa, nos enfrentamos a las tareas básicas que implicaba el desarrollo del programa: renovar las instalaciones, elegir al director y a otros miembros del personal, poner en su sitio el *curriculum* y los materiales relacionados. Por desgracia, lo que la Administración no consiguió hacer en la junta políticamente, trató de hacerlo por la vía administrativa.

Por ejemplo, a pesar de la orden explícita de la junta escolar de que la oficina central debía cooperar con NNF, pasaron dos semanas sin que hubiera ninguna reunión o contacto entre los dos grupos. Finalmente nos enteramos, a través de un amigo que trabaja en la oficina central, que al día siguiente, un viernes, a las 11.00 iba a tener lugar una importante reunión para planificar la nueva Fratney. Los

* Se celebra el cuarto jueves de noviembre. (*N. del T.*)

miembros de NNF, que no habían sido invitados, decidieron lanzar un ataque por sorpresa a la oficina central enviando a una representante de los padres. Nuestro plan era hacer que ésta llegara unos minutos después de la hora prevista para el comienzo y pidiera a la secretaria que le indicara el lugar de la reunión. Esperábamos que asumiera sencillamente que la madre había sido convocada a la reunión y la condujera al lugar adecuado. Nuestro plan funcionó: la secretaria la acompañó al interior de una sala donde los administradores la recibieron con sorpresa. En esta ocasión, se constituyó una reunión conjunta para comenzar la planificación.

Durante los meses siguientes, desde marzo hasta septiembre, los administradores pusieron un obstáculo tras otro entorpeciendo la planificación del nuevo programa. También tuvimos que luchar con los procedimientos burocráticos típicos de un sistema escolar de 100.000 estudiantes, que no estaban diseñados para apoyar de manera eficaz ningún tipo de iniciativa de base. Estos problemas se solucionaron porque algunos miembros de NNF tenían el tiempo o la experiencia para moverse por la burocracia administrativa; la mayoría de nuestros voluntarios colaboraban en el proyecto de Fratney después de realizar una jornada completa de trabajo. Nuestras recomendaciones a menudo se ignoraban o se aprobaban sólo con retraso en el proceso.

Por ejemplo, para ocuparse de las normas de antigüedad sindicales que podían permitir a los profesores trasladarse a Fratney aunque estuvieran en desacuerdo con el enfoque del programa, NNF propuso que los anuncios de vacantes de personal se acompañaran de una explicación de una página del programa de la escuela. La Asociación de Profesores de Milwaukee estuvo de acuerdo, y también los administradores de nivel inferior. Pero las altas autoridades resolvieron en contra de esta propuesta.

NNF pidió que la elección de director se realizara en un ámbito nacional. La Administración se negó, y luego procedió a buscar evasivas para contratar a alguien. Finalmente, un

mes antes de la inauguración prevista de la escuela, y en oposición a lo que un comité de padres había propuesto, la Administración recomendó la designación de una profesora cuya experiencia se limitaba a escuelas suburbanas. Era bilingüe, pero no en inglés y español, sino en inglés y alemán. NNF consideró esta acción como una afrenta directa a la comunidad, y de nuevo se movilizó. Vinieron a las reuniones de la junta escolar docenas de padres, muchos de ellos portando carteles fijados a postes. Doblegándose ante la presión y la publicidad, el superintendente recién contratado Robert S. Peterkin (de Cambridge, Massachusetts) reconoció el problema y rechazó la recomendación. Peterkin contrató a un director provisional aceptable para la comunidad.

El desarrollo del *curriculum* planteó problemas adicionales. A finales de junio y en julio, tres profesores se instalaron en el edificio de la oficina central para redactar un borrador de *curriculum*. Los recursos que recibieron parecían casi inexistentes: se les daba información sólo en respuesta a preguntas específicas, y la ayuda de secretaría parecía ser sumamente escasa. Uno de los profesores comentó que trabajar en el proyecto Fratney en la oficina central era como ser un pacifista en el Pentágono.

El obstruccionismo continuó. Por ejemplo, a pesar de peticiones repetidas, el administrador responsable de encargar los muebles se negó a cambiar los antiguos "pupitres de bicicleta" (sillas fijas al pupitre) por sillas y pupitres separados, que son más prácticos para el agrupamiento cooperativo. Un día, un miembro de NNF dijo al administrador que habíamos cambiado de idea: queríamos que los viejos pupitres se quedaran porque el primer día de escuela, padres, profesores y estudiantes iban a amontonarlos en el patio y convocar luego una conferencia de prensa para desenmascarar a la Administración por no apoyar nuestro proyecto. A la mañana siguiente, llegaron a la escuela dos camiones de pupitres nuevos.

Cuando el nuevo personal llegó a la escuela a mediados de agosto para hacer lo que pensábamos que serían los preparativos finales para una inauguración algunas semanas después, encontramos que la necesaria renovación sólo había comenzado y que la escuela no se había limpiado desde la primavera. Curiosamente, nada de lo que habíamos encargado en julio había llegado todavía. Llamamos a los proveedores y nos dijeron que no tenían anotados nuestros pedidos. Con gran horror descubrimos que, aunque los impresos de solicitud habían sido firmados el 18 de julio o antes por un superintendente asociado, los impresos se habían quedado en la división de adquisiciones durante un mes, porque el departamento no tenía una tarjeta de autorización con la firma del superintendente asociado. La falta de materiales era un problema grave; muchos libros habían desaparecido cuando cerró la escuela, el programa bilingüe en ambos sentidos requería nuevos materiales, y los pocos textos que quedaban en la biblioteca estaban en cajas, debido al retraso en la renovación de la biblioteca. Tendríamos que iniciar las clases casi sin materiales. "Bueno, al menos encargamos una fotocopiadora de gran calidad", dijo esperanzado un profesor. "Podemos contar con eso durante las primeras semanas de clase". Pero, por supuesto, una llamada de teléfono confirmó que, por alguna razón, este encargo también se había perdido.

Irrumpimos furiosos en el edificio de la oficina central. Afortunadamente, esta vez teníamos dos aliados: el superintendente Peterkin y su asistente, Deborah McGriff, que se quedó asombrada por nuestra historia. Escuchó atentamente cuando indicamos que nuestro próximo paso sería la ocupación permanente de la escuela y actuó inmediatamente para poner de acuerdo a los administradores. Al día siguiente apareció una fotocopiadora en la escuela. Los materiales se enviaron por correo aéreo. En una reunión celebrada veinticuatro horas después, los administradores que antes habían levantado obstáculos en nuestro camino estaban ahora a nuestra disposición.

Después de visitar La Escuela Fratney el primer día lectivo, el superintendente Peterkin dijo que Fratney era un modelo de su concepción de la reforma escolar, refiriéndose específicamente al valor de la intensa participación de los padres y a una visión unificada de lo que debería ser una escuela. Finalmente, la marea había bajado.

Componentes clave del programa de Fratney

Poner en marcha una nueva escuela con varios componentes importantes era un gran reto, incluso con el alto nivel de energía emanado del éxito en la lucha para crear la escuela. En teoría, los componentes encajan bien juntos, pero en la vida diaria del aula fue necesario un gran esfuerzo para que cada uno marchara bien. Consideramos que cada componente es una parte integral de nuestra visión de la escuela.

Programa bilingüe en ambos sentidos

Un componente importante del programa de Fratney es nuestro compromiso con un programa bilingüe en ambos sentidos, en el que los niños hablantes nativos de español e inglés estén en la misma aula y reciban la mitad de su instrucción en inglés y la mitad en español. Esta disposición evita separar a los niños según el idioma dominante y da significado y propósito a la adquisición de las dos lenguas.

La creencia que afianza este enfoque es que todos los niños tienen derecho a aprender dos idiomas, incluido el suyo nativo. Esforzándonos conscientemente por crear igualdad entre las lenguas en nuestra escuela, estamos modelando un concepto amplio de igualdad para nuestros niños. Dada la íntima relación entre cultura y lengua, la instrucción en los dos idiomas también promueve la comprensión multicultural, y un enfoque bilingüe en ambos sentidos aumenta la autoestima de los estudiantes, porque pronto aprenden que

no importa la clase social de la que procedan, aportan algo de valor al aula: su lengua.

Sin embargo, los programas bilingües en ambos sentidos tienen numerosos problemas en los Estados Unidos (EDELSKY, 1991), derivados sobre todo del papel políticamente subordinado que cualquier segunda lengua tiene necesariamente en este país. El programa de Fratney no es una excepción. Hemos aprendido que el éxito en el aprendizaje bilingüe requiere una separación estricta de las dos lenguas y entornos lingüísticos, de manera que los niños se vean obligados a utilizar su segunda lengua y se estimule a los profesores a permanecer en el idioma elegido. Si las clases se realizan siempre en condiciones bilingües (es decir, un profesor explica el material primero en un idioma y luego en el otro), los estudiantes pueden contar con su lengua nativa.

Al finalizar el segundo año, nos dimos cuenta de que el inglés todavía dominaba demasiado en nuestra escuela. Examinamos la experiencia de las escuelas bilingües en otras ciudades en ambos sentidos y analizamos críticamente nuestras prácticas. Se celebraron debates entre el personal, en una asamblea del consejo establecido en la escuela, y en una reunión especial de padres de estudiantes en las dos aulas de jardín de infancia, donde el método para la instrucción bilingüe difería del utilizado en el resto de la escuela. Al principio de nuestro tercer año, adoptamos para toda la escuela el método de instrucción utilizado en estos jardines de infancia: dos profesores del mismo curso enseñan en equipo a entre 54 y 60 niños en dos grupos de 27 a 30 niños por clase. Un día, van a la sala de español y reciben instrucción en español; al día siguiente, acuden a la sala de inglés y reciben instrucción en inglés. Los profesores son bilingües, pero uno enseña en inglés y otro en español. Este enfoque ha aumentado el uso del español en nuestra escuela y ha estimulado la enseñanza en equipo. Al mismo tiempo, ha recrudecido el problema de la falta de tiempo de planificación común y ha complicado otras materias, como la evaluación, los boletines de calificación y las reuniones de padres y profesores. En nuestro séptimo año de funcionamiento, los profesores de 4º y 5º curso se enfrentaron a estos problemas alternando las clases cada dos semanas de calendario, en lugar de cada día alterno. Esta medida permite una instrucción más consistente y que los proyectos de los estudiantes finalicen dentro de plazo.

Aunque el programa de Fratney ha obtenido un claro éxito a la hora de ayudar a los estudiantes con competencia limitada en inglés a aprender el idioma mientras mantienen su español, no ha conseguido ayudar, en el mismo grado a los hablantes nativos ingleses a aprender el español. El personal y los padres están intentando afrontar este problema mediante observación de iguales (la investigación de otras escuelas que puedan tener más éxito) y un análisis comparativo de aquellos estudiantes cuya lengua predominante es el inglés que destacan en el programa y los que no.

A pesar de estos problemas, el programa bilingüe bidireccional es uno de los puntos fuertes de Fratney. Este programa envía un enérgico mensaje a los estudiantes y sus familias sobre el valor equivalente del español y el inglés y de las personas que hablan estas lenguas. Debido a que los padres de habla española saben que la escuela valora su lengua, se sienten más cómodos visitándola y realizando actividades voluntarias en ella. El programa bilingüe ha enviado a la comunidad latina general una señal de que el personal y los padres de La Escuela Fratney tienen un fuerte compromiso con cuestiones más amplias de igualdad.

Curriculum *multicultural antirracista*

Nuestra visión del multiculturalismo va más allá de lo que llamamos "las tres F": *facts, foods and faces* (hechos, alimentos y rostros). Aunque nuestras clases incluyen proyectos que se centran en las relaciones humanas, también abarcan

lecciones sobre la raza y el poder. Hacemos resaltar las experiencias de las personas de color en nuestros temas generales de la escuela, e intentamos recurrir a la música, la historia, el arte, las narraciones, la poesía y la literatura de diversos grupos geopolíticos, como los afroamericanos, los hispanos, los nativos americanos y los americanos de origen asiático. También enseñamos a nuestros estudiantes a ser antirracistas; demostramos que el racismo no tiene base científica y es inmoral, y que ha sido una dañina enfermedad social durante toda la historia de los EE.UU. Se anima a los profesores a que instruyan sobre estereotipos, prejuicio y todas las formas de discriminación.

Dada la diversidad de nuestra población de estudiantes y familias, esta política multicultural y antirracista es importante no sólo para nuestras metas educativas de largo alcance, sino también para nuestra supervivencia inmediata como comunidad de personas en situación de aprendizaje.

El éxito de este *curriculum* ha sido desigual. Algunos de los padres de clase media blancos más francos se quejaban de que nuestra escuela enseñaba sólo historia de las minorías dedicando un tiempo escaso a la herencia europea. Otros se quejaban de que sus hijos no estaban aprendiendo el himno nacional y la promesa de lealtad. Algunos profesores pensaban que estas críticas, si no se atajaban, harían retroceder a Fratney a la corriente general de escuelas, donde el contenido curricular podría hablar de democracia, pero violar lo que muchos consideraban uno de los componentes fundamentales de la democracia, la igualdad de las personas, en su interés continuado por los puntos de vista europeos.

A veces, estas cuestiones irrumpían en las reuniones. Por ejemplo, en una asamblea del consejo establecido en la escuela, una madre de raza blanca protestó por la ausencia de la promesa de lealtad en el aula, y una joven profesora puertorriqueña respondió describiendo cuánto se enfurecía cada vez que tenía que recitar la promesa de lealtad, porque

le recordaba que Puerto Rico había soportado décadas de dominio colonial estadounidense sin "libertad y justicia para todos". La madre manifestó que no había creído que alguien en la escuela pudiera pensar de esa manera.

Las diferencias de opinión de esta índole no desaparecen. Y la ausencia de semejantes debates en una escuela no significa que las diferencias no existan; más probable es que las personas estén sencillamente reflejando la tendencia de nuestra sociedad a mantener silencio sobre la sensible cuestión de la raza. Una escuela que desee fomentar una atmósfera multicultural sana debe comprometerse a mantener un diálogo continuado sobre materias de raza y cultura, de manera que estén presentes todas las voces y se examinen los modos de pensamiento dominantes.

Una de las estrategias de Fratney para fomentar la expresión de diversos puntos de vista fue el desarrollo durante un año de un proceso en el que el personal y los padres definieron lo que queríamos expresar por educación multicultural y antirracista. Trabajando a través del comité de *curriculum* de los padres, el consejo de administración establecido en la escuela y las reuniones de trabajadores, los padres y el personal estudiaron cinco borradores para alcanzar una declaración conjunta que perfila la filosofía y la puesta en práctica de la educación multicultural y antirracista en La Escuela Fratney.

La declaración es un buen punto de partida, y ayuda a orientar al personal nuevo y a los padres. Pero ningún documento puede captar el proceso de aprendizaje que constituyó en sí el debate de un año. De esta manera, hemos intentado encontrar formas adicionales de mantener el diálogo y aumentar nuestra comprensión de cómo enseñar multiculturalmente.

También hemos creído útil definir la educación multicultural y antirracista sobre un continuo, como describen los educadores James BANKS (1991) y Enid LEE (MINER, 1991). Este marco es útil al ofrecer a los docentes una manera razonable de considerar su crecimiento en esta área. El continuo co-

mienza con que los profesores simplemente hablen sobre las contribuciones de las personas de color, añadiendo luego material al *curriculum* existente. El continuo pasa luego a integrar por completo la instrucción sobre culturas no europeas en muchas áreas de la materia. Por último, evoluciona a una etapa más transformadora y activa donde los estudiantes y los profesores critican los mensajes que reciben de la televisión, los libros infantiles y los libros de texto. La meta última es que estudiantes y profesores no sólo comprendan el mundo, sino que se comprometan en la acción social para cambiarlo.

Incluso con la declaración de política escolar y el continuo, descubrimos algunos problemas. En primer lugar, había duplicaciones innecesarias y omisiones en la materia que se impartía. Por ejemplo, un alumno que pasara desde el jardín de infancia hasta el 5º curso estudiaba poca historia asiático-americana y demasiada historia afroamericana, centrada en Harriet Tubman y Martin Luther King Jr. En segundo lugar, el personal nuevo, cuando se incorporaba a la escuela, necesitaba más especificación de la que proporcionaba la declaración de política o el continuo.

Utilizando otro proceso que implicaba el servicio interno del personal y debates en las reuniones de gestión en la propia escuela, obtuvimos un documento que presenta un marco para la importancia (mínima) que debe otorgarse a cada grupo geopolítico en un nivel asignatura, asegurando así que se presente a los estudiantes la historia y la cultura de cada grupo principal al menos dos veces durante sus años en Fratney.

Métodos globalizados de enseñanza de la lengua y aprendizaje natural de la segunda lengua

Creemos que los niños aprenden a escuchar, hablar, leer y escribir escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. Pretendemos que nuestras clases se centren en el alumno, se basen en la experiencia y tengan un lenguaje rico. ¿Qué significa esto? Todos nuestros alumnos escriben diariamente en periódicos. Utilizamos libros grandes, la lectura compartida, los clubes de libros, la narración de historias, el proceso de escritura, los periódicos interactivos, el teatro y las marionetas. Muchas aulas publican libros redactados por nuestros estudiantes, que después de catalogados se colocan en los estantes de la biblioteca de nuestra escuela.

Una razón fundamental para este enfoque de la instrucción en las artes del lenguaje es nuestro convencimiento de que la educación se debe basar en la experiencia de los alumnos y ser relevante para su vida, su familia y su comunidad. Pensando, investigando y escribiendo sobre nuestra comunidad, los niños confirman su propia valía y la de sus familias, y adquieren simultáneamente conocimiento sobre los problemas con los que ellos y nuestra sociedad como un todo se deben enfrentar. Muchos profesores asignan tareas para casa que estimulan a los niños a estudiar su comunidad y entrevistar a miembros de la familia y vecinos. Esta actividad confirma la importancia del modo de pensar de la persona media y forja también vínculos más fuertes entre la familia, la escuela y la comunidad.

Nuestro enfoque de la instrucción en las artes del lenguaje ha llevado a un debate y análisis importante en la comunidad de Fratney. Aunque los padres envían a sus hijos a Fratney voluntariamente, muchos lo hacen sin conocer la particular filosofía de instrucción de la escuela, lo que algunas veces crea problemas. Ciertos padres encuentran extraños los métodos de enseñanza, porque son diferentes a los que ellos tuvieron. Otros tienen una postura crítica porque temen que, cuando sus hijos entren en el mundo real, tendrán que estar familiarizados con los libros de texto, las pruebas de ortografía y las pruebas normalizadas.

La cuestión de cómo enseñar ortografía ha ocupado quizá tanto tiempo como cualquier otro asunto en nuestras reuniones curriculares. No ha habido una manera sencilla de resolver las opiniones contrapuestas sobre este tema, bá-

sicamente porque no existe una forma de enseñar ortografía que tenga éxito seguro. Hemos realizado numerosos talleres y debates sobre ortografía y sobre métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua, insistiendo en que la clave para el éxito en el aprendizaje del lenguaje es la participación en experiencias significativas de lectura y escritura. Al mismo tiempo, no podemos eludir las presiones políticas que surgen con la publicación anual en el periódico local de las puntuaciones en las pruebas, y nos hemos amoldado a ellas asegurando que enseñamos destrezas de realización de pruebas como una habilidad de supervivencia en la vida.

Aprendizaje cooperativo y disciplina

El aprendizaje cooperativo y la gestión del aula surgen en casi cualquier análisis de la democracia en las escuelas. El primer año del programa de Fratney rayó en el desastre, debido a que sobreestimamos las responsabilidades de las que podían hacerse cargo nuestros estudiantes. Específicamente, no anticipamos que un gran porcentaje de los niños que escogieron acudir a nuestra escuela habían tenido poco éxito en la anterior. Muchos carecían de las destrezas básicas de autogestión personal. No podían hacerse cargo de derechos tan simples como poder tomar un pase e ir al baño solos (es decir, sin permiso directo del profesor). Nos dimos cuenta de que teníamos que ayudar conscientemente a los estudiantes a hacer la transición del pasado, en el que habían sido tratados como ganado, al futuro, en el que queríamos que actuaran como seres humanos responsables.

Durante nuestro segundo año, redactamos una propuesta fundamental que dio como resultado la existencia en nuestra escuela de una especialista en autoestima a jornada completa. Ésta actuó en equipo con los profesores de aula utilizando intervenciones específicas para aumentar la autoestima de los estudiantes. También construimos un programa de mediación entre iguales en el que participaron alumnos

de 4º y 5º curso, que ha tenido un éxito moderado. Realizamos una cantidad considerable de tutorías de diferentes edades, en las que niños mayores colaboran con los pequeños mientras leen y escriben libros juntos. Este tipo de actividad ayuda a ambos grupos de estudiantes. Por ejemplo, una profesora de 4º curso tenía problemas con la conducta de sus alumnos cuando iban de excursión a pie hasta el cercano río Milwaukee. Los niños se acercaban demasiado a ciertas partes del río. Esta conducta cambió drásticamente cuando la profesora los emparejó con alumnos de 1º. Los estudiantes mayores se superaron a sí mismos para asegurarse de que los pequeños no se acercaban demasiado al agua.

Nuestros profesores también utilizan las reuniones de la clase, no sólo para ayudar a establecer las reglas de aula al principio de cada año, sino para resolver problemas durante todo el curso, y para planear el enfoque de cada clase a los temas generales de nuestra escuela.

Muchos de nuestros profesores utilizan un enfoque cooperativo de la gestión que implica dividir la clase en grupos. Por ejemplo, en mi aula yo dispongo los pupitres en cinco grupos de seis, cada uno de los cuales constituye un grupo base. Cada grupo tiene su propia estantería donde se almacenan los materiales y se guardan las tareas de casa. Cada uno elige un capitán, que se asegura de que los materiales están en orden y los restantes miembros del grupo atienden y participan en las actividades.

Cada nueve semanas, divido a los estudiantes en grupos mixtos, tomando en consideración la lengua dominante, la raza, el género y las necesidades especiales. A lo largo del día, los alumnos pueden trabajar en diversas configuraciones de aprendizaje cooperativo, pero su grupo base sigue siendo el mismo. La organización en grupos base permite a los estudiantes asumir muchas de las tareas de gestión del aula, lo que les ayuda a desarrollar un sentido de la responsabilidad por el funcionamiento de la clase. Esta organización también aporta presión positiva de los iguales, que ayuda a los niños a trabajar mejor en el aula.

Sin embargo, persisten los problemas de disciplina, a veces crónicos. Estos problemas requieren tanto una planificación curricular a largo plazo, del tipo de enseñar a los niños *"I messages"** y establecer programas de mediación entre iguales, como estrategias de intervención a corto plazo. Nuestra cultura enseña muy bien a los niños a faltar al respeto a las personas basándose en diversos atributos. Aunque nuestro *curriculum* multicultural hace frente a este problema durante los años que los estudiantes pasan en Fratney, los profesores deben actuar decisivamente para mejorar la conducta inmediata de los estudiantes. Maggie Melvin, la bibliotecaria de la escuela, hablaba sobre el método utilizado por los profesores para resolver las perturbaciones y los comentarios despectivos cuando dijo a la revista *Teaching Tolerance* ("Enseñar tolerancia") que "Muy a menudo, cuando estamos en medio de un incidente, queremos arreglarlo, hacer que todo vaya bien, y seguir con la lección. Pero aquí (en Fratney), cuando estás en medio de un incidente, intentamos asegurar que nos hemos ocupado de él... Ésos son los momentos de verdadera educación desde el punto de vista de las relaciones humanas, y si crees que es una destreza vital importante, detienes la lección y te ocupas de él" (AHLGREN, 1993, pág. 30).

Un enfoque temático del curriculum

Tratamos de integrar la mayor parte posible del *curriculum* por medio de temas generales de la escuela que los profesores y los padres desarrollan anualmente. Nuestros temas generalmente subrayan la responsabilidad y la acción social, como ilustran estos ejemplos: "Nos respetamos a nosotros mismos y al mundo", "Cuando nos comunicamos, enviamos mensajes", "Podemos cambiar significativamente el planeta Tierra", y "Contamos historias del mundo". Dentro del contexto de cada tema, también intentamos escoger un proyecto que abarque toda la escuela. Por ejemplo, al explorar el tema "Cuando nos comunicamos, enviamos mensajes", los estudiantes trataron el subtema "La televisión puede ser peligrosa para tu salud". Organizamos una "Semana sin televisión" durante la cual los estudiantes, sus familias y el personal prometieron no conectar la televisión durante toda una semana.

* *I messages:* En Estados Unidos existe a veces la preocupación por la violencia física que se produce entre el alumnado. "I messages" son las formas en que los profesores tratan de enseñar a los jóvenes a expresar sus sentimientos sin violencia. Por ejemplo, en lugar de comenzar a pelearse, un estudiante de primaria puede decir a otro: "Cuando me señalas con el dedo, me siento amenazado e intimidado". La idea es hacer que los estudiantes se comuniquen en lugar de pelearse. *(N. del A.)*

En el tema "Podemos cambiar significativamente el planeta Tierra" cada clase escogió un proyecto que pensaba sería demostrativo de que podía tener una influencia decisiva. El tema de nueve semanas culminó en una exhibición del proyecto que permitió a los estudiantes compartir lo que habían hecho. Los proyectos incluían reciclar, captar dinero para niños sin hogar en El Salvador, tratarse mejor los unos a los otros en el aula y testificar en una audiencia pública en favor de la creación de una reserva natural adyacente al río Milwaukee.

El uso de temas generales de la escuela ha ayudado a los profesores nuevos en Fratney a comprender más rápidamente algunas de nuestras filosofías y métodos subyacentes. También ha colaborado en unir a los estudiantes y el personal para trabajar en los proyectos, subrayando las cosas que tenemos en común.

Pensamiento crítico

En una sociedad cuya cultura de masas muestra numerosas tendencias antidemocráticas que se extienden desde la apatía política hasta las prácticas racistas y sexistas institucionalizadas, engendrar sentimientos democráticos en los niños es un reto. En Fratney, tenemos un compromiso para estimular a los alumnos a pensar con profundidad en el mundo y para ayudarlos a desarrollar su capacidad para criticar a la sociedad y su papel dentro de ella.

El proyecto de la "Semana sin televisión", antes mencionado, es una de nuestras estrategias para abordar esta clase de cuestiones. El primer año que realizamos esta campaña, aproximadamente la mitad de los estudiantes, padres y profesores prometieron no ver televisión durante una semana. En los debates que siguieron a ese período, el comité del *curriculum* de los padres y el consejo de gestión establecido en la escuela se reunieron para comentar el experimento. Concluyeron que aunque no ver televisión durante una semana podía ayudar a algunos estudiantes a alterar permanentemente sus hábitos, la escuela necesitaba realmente considerar cómo enseñar a los niños a ver los medios de comunicación de un modo crítico, porque la realidad es que la mayoría de ellos seguirá viendo mucha televisión.

Reconociendo la validez de estas opiniones, al año siguiente los profesores se centraron más en ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas de pensamiento crítico que pudieran utilizar al ver programas de televisión y leer anuncios. Por ejemplo, una profesora de 2º curso hizo que su clase realizara enormes murales con anuncios de revistas grapados, de manera que los estudiantes pudieran examinar los tipos de individuos que se ponían como modelos en nuestra sociedad. Encontraron un sesgo racial, estereotipos de género y una ausencia casi completa de individuos corpulentos y de personas con gafas. Un grupo de profesores también utilizó cintas de vídeo del programa de televisión *Las tortugas Ninja* y los anuncios que lo acompañaban para ayudar a los estudiantes a examinar la violencia en la televisión.

Cada año el consejo de gestión con sede en la escuela decide si repetimos la semana sin televisión ese curso y analiza posibles cambios en el proyecto. También hacemos frente a preguntas difíciles: ¿Cómo podemos controlar una actividad que, según la Academia Americana de Pediatría, consume más tiempo que ninguna otra realizada por niños excepto el sueño? ¿Cómo podemos oponernos a una actividad que fomenta la pasividad mental y física y disminuye la

creatividad, que perpetúa los estereotipos sexuales y raciales, promueve la violencia y fomenta la adquisición de productos inútiles o caros y alimentos poco sanos, y que presenta un enfoque distorsionado de la realidad? ¿Cómo podemos estimular las actividades familiares que son alternativas a las adicciones a la televisión y los juegos de vídeo, pero ser sensibles a las presiones de muchos hogares con un solo progenitor?

Durante estos debates, se refieren muchos éxitos. Una madre, por ejemplo, explicó que antes de la semana sin televisión su familia siempre la veía mientras cenaba; después de este período de prueba prohibió a los niños verla durante la cena, de manera que los miembros de la familia pudieran comunicarse.

Otra madre decidió instituir días sin televisión tres o cuatro veces por semana. Otra subió el aparato familiar a una habitación en el ático para dificultar el acceso. Una cuarta dijo que sus dos hijos pedían ahora una noche sin televisión, para poder jugar con sus padres.

A pesar de las diferentes opiniones sobre la mejor manera de ocuparse de los numerosos problemas que genera un proyecto de esta índole, el personal y los padres de Fratney continúan apoyando el esfuerzo, aunque con modificaciones, para ayudar a aumentar la participación. Cada año, estudiantes y adultos firman contratos sin televisión, redactan diarios de sus hábitos ante el aparato, y de cómo sobrevivieron a una semana sin televisión, entrevistan a miembros de la familia sobre el impacto que ejerce en su vida y examinan los estereotipos y anuncios emitidos.

Gobierno

Desde su creación, Fratney ha estado a favor de que gobiernen la escuela los profesores y los padres, que son los actores principales. Esta decisión no ha estado libre de conflictos. Por ejemplo, surgieron diferencias respecto a la

composición del consejo de dirección. En los meses anteriores a la inauguración de la escuela, el comité conductor del NNF tomaba esencialmente todas las decisiones por ella. El poder de este grupo tuvo que transferirse a los profesores que trabajaban en la escuela y a los padres de los alumnos matriculados. Un miembro del comité conductor propuso que el consejo incluyera a dos padres elegidos de cada una de las once aulas y sólo dos representantes de los profesores; otro propuso que el consejo tuviera una representación igual de padres y profesores. El asunto se resolvió parcialmente cuando supimos que un nuevo acuerdo entre la junta escolar y el sindicato de profesores prescribía que todos los consejos de esta índole tenían que tener una representación de los profesores que ascendiera al 50% más un profesor. Después de mucho debate, NNF decidió que sería inútil luchar con la junta escolar y el sindicato de profesores; en lugar de eso, decidimos apoyar el acuerdo, pero incluir en los procedimientos de nuestro consejo una medida para suplentes de padres que, fundamentalmente, asegurara igual voz en las reuniones del consejo establecido en la escuela.

El consejo de gestión de padres y miembros del personal con sede en la escuela se reúne mensualmente y toma todas las decisiones principales referidas a ella. Elegimos a nuestro director, reescribimos nuestro boletín de calificaciones, desarrollamos políticas con respecto a las tareas para casa, la participación de los padres y la educación multicultural; redirigimos partes del presupuesto de nuestra escuela y desarrollamos una política que ha fomentado el debate crítico de los acontecimientos actuales, como la guerra del Golfo Pérsico. También tenemos un comité de *curriculum*, un comité de captación de fondos y un comité de gestión, que es un grupo de miembros del personal que se reúne con regularidad para ocuparse de cuestiones inmediatas de la escuela. Por ejemplo, el comité de gestión se ha ocupado de cómo la escuela puede proporcionar apoyo a los esfuerzos de los nuevos profesores y cómo redistribuir entre aulas las tareas

de los suplentes cuando un docente está fuera debido a una enfermedad prolongada.

Participación significativa de los padres

La participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito. Muchos progenitores participaron significativamente en nuestra lucha por establecer La Escuela Fratney y desarrollar su *curriculum.* Sin embargo, una vez que se inauguró la escuela, la euforia inicial disminuyó y se redujo su participación. Casi siempre, los padres que permanecían activos eran blancos y de clase media, aunque los niños blancos constituían un pequeño porcentaje de nuestros estudiantes.

Hicimos tres cosas para intentar contrarrestar este desequilibrio y fomentar una participación más amplia de los padres. En primer lugar, establecimos cupos para nuestro consejo de gestión constituido en la escuela, de manera que los padres afroamericanos y latinos tuvieran un lugar asegurado. En segundo lugar, decidimos redirigir dinero de nuestro presupuesto para contratar a media jornada a dos organizadores de padres, uno mejicanoamericano y un afroamericano. Con el tiempo, estos dos puestos de media jornada se convirtieron en uno de jornada completa. Por último, con la ayuda del Proyecto de Escritura de Wisconsin, que forma parte del Proyecto de Escritura Nacional, desarrollamos un proyecto de padres. Contratamos a 15 padres para que participaran en un taller vespertino de seis semanas en el que analizaban cuestiones de la escuela y escribían sobre sus hijos. Se estimuló la participación de los padres que normalmente no colaboraban en las actividades de la escuela. Varios padres participantes en el taller han decidido mantener su actividad en otros aspectos de nuestra escuela.

A veces la tensión entre los padres ha sido un problema. Por ejemplo, los de raza blanca de clase media chocaron con

las madres solteras de ascendencia afroamericana o latina. Como señala Christine Bowditch (1993), "La retórica de la participación de los padres, al menos en muchas de sus manifestaciones, asume, legitima y trata de poner en vigor un modelo normativo particular de la familia, un modelo ... que se ha hecho cada vez menos representativo de las familias americanas en distintas clases socioeconómicas". A veces en Fratney, este problema se podía ver en la tendencia de algunos padres de clase media a juzgar el compromiso adquirido con la escuela por el número de reuniones al que estaba dispuesto a asistir. Estos padres se hacían "aficionados a las reuniones", y deseaban programar frecuentes asambleas en las que trabajaban muchas horas. La logística y los gastos de asistencia del niño ni siquiera eran un problema en su vida.

Hemos intentado superar esta situación asegurando que el orden del día de las asambleas se planifica bien, las reuniones están bien dirigidas y se hace gran parte del trabajo real en pequeños subcomités en horas y lugares convenientes a los padres. Por ejemplo, conjuntamente con un grupo comunitario del barrio, nuestro consejo con sede en la escuela ha lanzado un nuevo grupo de padres llamado Amigos de Fratney. El grupo se reúne cada mes para un desayuno inmediatamente después del comienzo de la jornada escolar, una hora que es conveniente para muchas madres solteras que han dejado a sus hijos en la escuela (siempre que sea bien recibida la asistencia de otros hermanos).

Relaciones con la comunidad

La Escuela Fratney está a favor de la participación de la comunidad, porque nos damos cuenta de que la vida del personal, los estudiantes y los padres se prolonga fuera de la escuela y que la comunidad más amplia, a su vez, influye directamente en nuestros alumnos.

En nuestro tercer año, por ejemplo, trabajamos con activistas de la comunidad con el fin de conseguir para nuestra escuela un nuevo patio de juegos para los niños pequeños. Nuestro parque infantil estaba dominado por una estructura de barras con forma de tanque. Cuando asumimos el mando de la escuela, no quisimos seguir el sencillo expediente de hacerlo retirar, como recomendaban algunos en el movimiento por la paz. En lugar de eso, implicamos a padres y estudiantes en el proceso y marcamos nuestra meta en el contexto más amplio de la educación para la paz.

Nuestra preparación dio resultados cuando solicitamos que la ciudad nos diera 70.000 dólares para conseguir un nuevo parque infantil. La oficina del alcalde se opuso inicialmente a nuestra petición, diciendo que la ciudad sustituía sólo dos parques infantiles al año, y estábamos en el número 60 de la lista. La idea de esperar treinta años no tenía mucho atractivo para nosotros. Su segundo argumento era que si atendían a los padres y estudiantes de Fratney, entonces otras comunidades escolares exigirían lo mismo. Eso es exactamente lo que debería ocurrir, dijimos, mientras continuábamos con nuestra organización y obtuvimos el nuevo parque infantil.

Otro proyecto comunitario implicaba el cierre de una taberna al otro lado de la calle donde estaba nuestro patio. La suciedad que producía en las propiedades de la escuela y la influencia negativa general de la taberna en el barrio convenció, al consejo de gestión de la escuela y a otros padres y profesores, para presionar y conseguir que se revocara la licencia de la taberna para expender bebidas alcohólicas.

Actualmente, la escuela está trabajando con organizaciones locales en la comunidad para planear un programa y asegurar financiación para desarrollar nuestro proyecto al finalizar las clases, para atender mejor a nuestros estudiantes y a los chicos del barrio que asisten a otras escuelas.

¿Qué hemos aprendido?

Las batallas presupuestarias anuales han tenido su efecto sobre el proyecto de Fratney. Esperábamos que durante los dos últimos meses de cada año escolar podríamos reflexionar sobre nuestros progresos y diseñar mejoras para el año siguiente. En cambio, durante tres años consecutivos el personal y los padres han dedicado cientos de horas a tentativas comunitarias para impedir recortes presupuestarios que hubieran dañado cualitativamente nuestro programa. Aunque hasta ahora hemos tenido éxito manteniendo lejos los recortes fatales, las energías y el tiempo consumidos en estos esfuerzos han detenido nuestros intentos por mejorar el programa de Fratney.

Nuestro compromiso con la gestión en la propia escuela ha llevado a muchos profesores y padres a sentirse atrapados a veces por la vida escolar. Naturalmente, la dirección de la escuela es nuestra prioridad máxima, pero también hemos sentido la necesidad de implicarnos en cambiar políticas de distrito que mejoraran directamente las condiciones en Fratney. Muchos profesores, por ejemplo, no sólo cumplen sus tareas de aula, sino que también participan en el trabajo de los comités de adopción de libros de texto (PETERSON, 1989); los consejos de profesores de la ciudad que se ocupan de los métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua y del *curriculum* multicultural; el consejo de bibliotecas del distrito, y diversos grupos de trabajo y comisiones, especialmente los referentes a la reforma del *curriculum* en el distrito (LEVINE, 1991).

Muchas de las expectativas que teníamos al principio de este proyecto han cambiado radicalmente. Pocas personas creían que la aprobación de la escuela de este barrio era una posibilidad real y eran incluso menos los que se imaginaban la magnitud de la tarea de hacer realidad nuestro sueño, en caso de que se aprobara la propuesta. La creación de La Escuela Fratney ha sido un proceso difícil pero remunerador que nos ha proporcionado muchas lecciones.

Lección 1: Los movimientos de base pueden producir un cambio real

Una lección importante de la etapa inicial de nuestra lucha se resume mejor en las palabras de Margaret MEAD: "No dudes de que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos comprometidos puede cambiar el mundo; de hecho, es la única cosa que siempre lo ha cambiado". Tanto la comunidad política progresista como la comunidad educativa en Milwaukee se quedaron muy sorprendidas por nuestra victoria inicial. La gente se había acostumbrado hasta tal punto a perder las luchas sociales que no esperaban una victoria clara. Cuando preguntaban, "¿Cómo lo hicisteis?" la respuesta simple era: "Mucho trabajo, estar bien organizados y actuar rápidamente cuando se presentaron las oportunidades". Los profesores y los padres que tenían inculcada, desde sus años de escolarización, la idea de que los ricos y los famosos son los que hacen la historia, han comprendido pocas veces la importancia y el poder de los movimientos de base organizados en el cambio de la sociedad. El poder de estos movimientos debe ser un tema importante entretejido en todos los *curricula* escolares.

Aunque la victoria inicial que creó Fratney la ganó un pequeño grupo de individuos, fue una decisión de la junta escolar contratar superintendentes más competentes que permitieran que el foco de nuestra actividad pasara de luchar con la oficina central a ocuparnos de cuestiones educativas más nucleares. Estos superintendentes no sólo apoyaron la reforma, sino que reconocieron que únicamente se podía alcanzar fomentando la participación de base.

La reforma de la escuela precisa de pequeños grupos de individuos comprometidos tanto en los niveles de dirección de distrito como en los de gestión y de comunidad. Si sólo existe el primero, la reforma escolar fracasa porque tiene un estilo de arriba a abajo autoritario que aliena a los profesores, que deben aceptar en último término los cambios que

deben realizarse en el aula. Sin embargo, si falta el apoyo de la dirección del distrito, normalmente los obstáculos para la reforma son tan grandes que los activistas de base se consumen en batallas sin sentido que desvían la atención de lo que realmente debe hacerse.

Lección 2: La unidad multirracial es necesaria para el éxito de la reforma de la escuela

Otra lección de nuestra experiencia es que la unidad multirracial es necesaria para hacer avanzar la reforma de la escuela. El esfuerzo organizativo inicial hubiera fracasado si afroamericanos, latinos y blancos no hubiesen actuado en estrecha unión. Sin embargo, es difícil trabajar en grupos multirraciales en una sociedad dividida racialmente; a menudo, el éxito de semejantes esfuerzos depende de la política subyacente del proyecto y los individuos implicados.

Al considerar cuestiones de igualdad y multiculturalismo, es necesario dirigirse directamente a las cuestiones del poder y la voz. ¿Quién tiene el control realmente? ¿Qué voz es la que se oye en realidad? En Fratney, comenzamos decidiendo que el antirracismo y la igualdad de todos los individuos serían valores que se enseñarían en todos los niveles de curso. Algunas personas de color vieron esta acción como una señal clara de que el proyecto tenía intenciones serias de construir la unidad multirracial. También creamos grupos de toma de decisiones que propicien que padres y profesores sean compañeros en la dirección de la escuela. Por último, intentamos institucionalizar las relaciones de poder entre los estudiantes de la mayoría y de la minoría lingüística haciendo las dos lenguas lo más iguales posible.

Lección 3: Construir con tiempo para reflexionar y aprender

Normalmente, un programa escolar con éxito no se puede planear al vuelo. Educadores y padres deben querer dedicar tiempo suficiente para planificarlo y, después, evaluar el progreso y dirigir la escuela, y han de poder hacerlo. Podemos ganar tiempo adicional para los profesores 1) cambiando el descanso del mediodía para que siga al de la comida, ampliando así el período de planificación de la hora del almuerzo; 2) disponiendo las clases de arte, música y educación física de manera que los equipos de profesores tengan el tiempo libre juntos; y 3) comenzando las clases diez minutos antes, para que, una vez al mes, los niños salgan antes y el personal disponga de medio día para planificar.

Aunque encontrar tiempo para que el personal planifique es difícil, es más problemático incluso conseguirlo para que trabajen juntos padres y profesores. No hemos hallado una solución sencilla, pero lo hemos controlado asegurando que nuestras reuniones del consejo en la escuela se celebren con regularidad y se dirijan con eficacia, de manera que obtengamos los máximos beneficios.

A medida que la escuela crece, la cuestión del tiempo ha surgido como un problema clave: tiempo para preparar al personal nuevo, para planificar el *curriculum* actual, para desarrollar y poner en práctica mejores formas de evaluación, para aprender los unos de los otros. Si los distritos escolares esperan que los nuevos profesores y los veteranos mejoren su práctica y afronten situaciones sociales cada vez más difíciles, es preciso estructurar en la jornada y el año escolar una cantidad de tiempo cualitativamente mayor para la colaboración en la planificación, el desarrollo del personal y la reflexión.

Lección 4: Es fundamental una auténtica participación de los padres

La participación de los padres tiene que ser fundamental y de largo alcance. Debe ir más allá de los captadores de fondos para pizzas y de los que se presentan voluntarios para las excursiones. Las cuestiones centrales son el poder, la presencia y los recursos. ¿Ejercen los padres un poder real durante el tiempo que permanecen en la escuela? ¿Tienen una presencia continua y diaria en el centro y en las aulas? ¿Se asignan a las escuelas recursos suficientes para organizar su participación? La experiencia de Fratney muestra que es más probable que los padres vayan a la escuela si pueden ejercer verdadero poder en las decisiones que afectan directamente al futuro del centro y la vida de sus hijos. En Fratney, esto ha significado que padres y profesores se ocupen de cuestiones como el *curriculum,* el presupuesto, la renovación de las instalaciones y el personal (PETERSON, 1993).

A veces, puede parecer que otorgar poder a los padres va en contra de los principios de una escuela democrática, porque las ideas de algunos de ellos no son ni progresistas ni democráticas. En los Estados Unidos, por ejemplo, los padres han apoyado la prohibición de algunos libros, han presionado en favor de las actividades religiosas en la escuela y se han opuesto a la igualdad y la abolición de la segregación racial, la enseñanza de las teorías evolucionistas y el multiculturalismo (KARP, 1993).

¿Cómo se enfrenta una escuela a esta contradicción entre la necesidad de dar poder a los padres y, al mismo tiempo, promover políticas educativas y sociales progresistas? En primer lugar, se deben crear estructuras para motivar un debate continuo y un diálogo constante, y estas estructuras no deben privilegiar a las personas con educación universitaria o que dispongan de más tiempo libre. El análisis no debe rehuir las evaluaciones francas de las metas del programa, los resultados esperados y las estrategias alternati-

vas para alcanzar las metas si las prácticas recomendadas se demuestran insuficientes. En segundo lugar, un grupo de personas dentro de la escuela debe asumir la tarea de promover políticas progresistas y desafiar a otros sobre estas cuestiones.

Lección 5: Las estructuras que fomentan el cambio se deben institucionalizar

Aunque debe defenderse el renacimiento de cualquier centro educativo particular, hay que reconocer las limitaciones de las reformas escuela por escuela. La mayoría de las excelentes escuelas alternativas de la década de 1960 murieron cuando se trasladaron sus creadores. El éxito de muchas de ellas, incluida Fratney, es el resultado de la inversión de enormes cantidades de tiempo y energía por muchas personas en una lucha contra el estado de cosas actual. Este tipo de esfuerzos no se transfiere con facilidad de una escuela a otra. Debemos institucionalizar estructuras que permitan y fomenten el cambio en las escuelas públicas y en la profesión de la enseñanza. Por ejemplo, los organizadores remunerados de padres en la escuela fortalecerían mucho su participación. A nivel de distrito, estatal y nacional deben adoptarse procedimientos de evaluación que no dependan de las pruebas de rendimiento estandarizadas (por ejemplo, para la programación del *Chapter I**), para dirigir a los profesores hacia medidas de evaluación más holistas. Deben

* *Chapter I* forma parte de la legislación nacional aprobada por el Congreso de los Estados Unidos. Otorga a los sistemas escolares dinero suplementario, de los fondos del gobierno federal, para programas específicos dedicados a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes pobres y especialmente de los pertenecientes a minorías. Existen programas especiales para enseñanza de la lectura en clases reducidas para lograr que los niños pobres de grupos minoritarios no fracasen una y otra vez. Gran parte de este dinero se destina a distritos escolares urbanos con una elevada concentración de este tipo de alumnado. *(N. del A.)*

hacerse cambios más flexibles en las regulaciones estatales que rigen el calendario y los horarios escolares, de manera que las escuelas puedan proporcionar más tiempo para colaboración y planificación. Se deberían crear programas de distrito para apoyar a los nuevos docentes y a los veteranos con ganas de esforzarse, de manera que no se obligue a las escuelas individuales a invertir cantidades excesivas de tiempo o recursos en programas de esta índole.

Lección 6: El éxito de la reforma escolar forma parte de las tentativas de cambio social más amplio

En pequeña escala, hemos visto cierto éxito con el proyecto de Fratney. Los padres, el personal y los estudiantes siguen trabajando juntos, aunque con desacuerdos ocasionales, para construir una escuela más humana y democrática dentro de nuestra turbulenta sociedad. La experiencia de Fratney nos ha mostrado que la reforma de cualquier escuela particular debe tener lugar dentro de un contexto más amplio de reforma curricular y cambio estructural del distrito, y la mejora de las escuelas se debe relacionar, por lo general, con cambios en la sociedad. El elevado número de alumnado, la falta de tiempo de planificación del profesor y los problemas más amplios de pobreza, abuso infantil y desempleo reflejan el triunfo del beneficio privado sobre la necesidad humana.

¿Cómo puede trabajar una comunidad escolar en el contexto de las luchas más amplias para hacer de la ciudad, el Estado o la nación lugares más seguros y sanos donde vivir? Nuestra acertada campaña organizativa para reconstruir el parque infantil de nuestra escuela fue un pequeño ejemplo de cómo la unión del barrio puede facilitar la obtención de fondos para un proyecto que beneficia tanto a la escuela como al barrio. Pequeños esfuerzos como éste pueden ser el

fundamento para el desarrollo de grupos y proyectos comunitarios para relacionar a los padres genéricos en una escuela genérica con las actividades y movimientos que mejorarán escuelas y comunidades igualmente.

Por último, el éxito de Fratney y otros proyectos escolares similares está fuertemente ligado a nuestros intentos por conseguir la justicia y la igualdad en nuestra sociedad como un todo. Para que nuestros esfuerzos den fruto, debemos tener tanto una perspectiva local como nacional. Igual que la consciencia de mis estudiantes de 5º curso se relacionaba de muchas maneras con la marcha sobre Washington por los derechos de homosexuales masculinos y femeninos, también el futuro de escuelas como Fratney está relacionado con movimientos sociales más amplios. Nuestras escuelas, nuestras ciudades, nuestros niños no sobrevivirán a la marea emergente de pobreza, desigualdad y violencia sin un movimiento social que exija de toda la sociedad lo que muchos están reclamando sólo de las escuelas.

Bibliografía

AHLGREN, P. (Otoño de 1993). "La Escuela Fratney: Reflections on a Bilingual, Anti-bias, Multicultural, Elementary School." *Teaching Tolerance* 2, 2, págs. 26-31.

BANSK, J. (1991). *Teaching Strategies ofr Ethnic Studies.* Boston, Allyn and Bacon.

BOWDITCH, C. (Invierno de 1993). "Responses to Michelle Fine's [Ap]parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools." *Teachers College Record* 95, 2, páginas 177-181.

EDELSKY, C. (1991). "Not Acquiring Spanish as a Second Language: The Politics of Second Language Acquisition." En *With Literacy and Justice For All: Rethinking The Social in Language and Education.* Nueva York, Falmer Press.

KARP, S. (1993). "Trouble Over the Rainbow". *Rethinking Schools* 7, 3, págs. 8-10.

LEVINE, D. (1991). "A New Path to Learning." *Rethinking Schools* 6, 1, págs. 21, 23.
MINER, B. (1991). "Taking Multicultural/Anti-Racist Education Seriously: An Interview with Enid Lee." *Rethinking Schools* 6, 1, página 6.
PETERSON, R. (1987). "NCTE Issues Basal Report Card." *Rethinking Schools* 2, 3, págs. 6-7.
— (1988). "Basal Adoption Controversy Continues into Second Year: Whole Language Pilot Projects Launched." *Rethinking Schools* 3, 1, pág. 9.
— (1989). "Don't Mourn, Organize: Teachers Take the Offensive Against Basals." *Theory into Practice* 28, 4, págs. 295-299.
PETERSON, R. (1993). "Creating a School That Honors the Traditions of a Culturally Diverse Student Body: La Escuela Fratney." En *Public Schools That Work: Creating Community,* editado por Gregory A. SMITH. Nueva York, Routledge.
TENORIO, R. (1986). "Surviving Scott Foresman: Confessions of a Kindergarten Teacher." *Rethinking Schools* 1, 1, págs. 1, 8.
— (1988). "Recipe for Teaching Reading: Hold the Basal." *Rethinking Schools* 2, 3, pág. 4.

CAPÍTULO V

La situación nos hizo especiales

Por Barbara L. BRODHAGEN

Firmamos nuestra constitución

El aula de 7º curso estaba rebosante de entusiasmo y expectación, y los alumnos estiraban el cuello para intentar asomarse a la entrada. "Aquí viene", dijo alguien. Los estudiantes rápidamente se tranquilizaron, y todos los ojos se posaron sobre el director cuando entró en la sala. Actuando como portavoz de la clase, un alumno dijo, "Sr. Director, hemos solicitado que venga hoy aquí para que sea testigo de la lectura y firma de la constitución de nuestra clase". Una voz comenzó mientras otras 55 participaban:

> *Nosotros, la clase de las aulas 201/202 en la Escuela de enseñanza media Marquette, para formar la mejor clase posible, prometemos vivir de acuerdo con las siguientes declaraciones:*
>
> - *Apreciamos nuestras diferencias individuales. Reconocemos que cada persona es única.*
> - *Todos los individuos serán tratados con respeto y dignidad. No hay cabida para comentarios despectivos en nuestra aula.*

- *Seremos honestos los unos con los otros para crear confianza.*
- *Aprenderemos a resolver conflictos, lo que puede implicar aprender a vivir con problemas sin resolver.*
- *Cada persona escuchará sinceramente a todas las demás.*
- *Cooperaremos y colaboraremos los unos con los otros.*
- *El aprendizaje será significativo.*
- *Reconocemos que las personas aprenden de manera diferente.*
- *Las tareas, las excursiones, las experiencias manuales serán variadas, de manera que todos puedan aprender y aprendan. Si todos lo intentan, TODOS triunfaremos.*
- *Divertirnos llegará a ser parte natural de nuestras experiencias.*
- *Todos nosotros seremos organizados y puntuales.*
- *Respetaremos el derecho a pasar (no asumir un turno).*

Acordamos hacer todo lo que podamos para cumplir estas verdades, lo mismo como individuos específicos que como comunidad cooperativa y en colaboración.

Un joven comenzó a aplaudir y pronto había gritos y más aplausos para todos y cada uno de nosotros, y para lo que habíamos hecho. El director dijo unas palabras apropiadas y alentadoras y se marchó. Éramos un grupo de personas, jóvenes adolescentes y adultos, que acababan de expresar públicamente su acuerdo con todo lo que estaba en nuestra constitución, y cada uno de nosotros haría todo lo que pudiera para intentar cumplir con su contenido.

Pocos profesores estarían dispuestos a entrar en un aula e intentar entablar un debate con sentido con más de cuatro docenas de chicos y chicas de 12 y 13 años. Todos hemos leído sobre lo indisciplinados que pueden ser los grupos grandes de jóvenes adolescentes, y a muchos nos atemoriza

ser incapaces de "mantener el control" en este entorno. Pero si nuestra meta es crear una comunidad democrática, entonces todo joven debe tener una oportunidad de ser oído, y los profesores deben estar dispuestos a escuchar. Este capítulo trata del logro de un tipo semejante de comunidad. Es la historia de cómo los profesores y los estudiantes en la Escuela de enseñanza media Marquette (conocida actualmente como Escuela de enseñanza media Georgia O'Keefe) en Madison, Wisconsin, trabajaron juntos para crear un aula democrática.

La Escuela de enseñanza media Marquette tiene un alumnado culturalmente diverso de unos 600 estudiantes, muchos de los cuales cumplen los requisitos para recibir becas parciales o totales de comedor. Las clases están agrupadas heterogéneamente y los estudiantes con necesidad de educación especial identificada están integrados en todas las clases. Los administradores de la escuela han apoyado innovaciones educativas recientes.

Durante los dos años en los que se desarrolla esta historia, se asignaron hasta 56 estudiantes, en agrupamientos heterogéneos, a dos profesores responsables de matemáticas, ciencia y lengua y estudios sociales. Se unió a ellos un profesor de educación especial que había sido asignado para trabajar con estudiantes "con dificultades de aprendizaje" identificadas. Cada semestre, colaboraba con nosotros también un profesor en prácticas de la universidad.

Qué me indujo a esto

Llevo mucho tiempo enseñando. Durante varios años, trabajé con alumnos a los que se había identificado con dificultades de aprendizaje. Este trabajo me dio la oportunidad única de entrar en diversas aulas en varios distritos escolares en Wisconsin y Nueva York. Raras veces vi participar en ellas a los estudiantes en el proceso de decisión de lo que iban a aprender o de cómo lo harían.

Mucho de lo que sucedía en esas aulas no parecía tener sentido para los estudiantes, y era poco frecuente que los profesores intentaran relacionar lo que los alumnos estaban aprendiendo en una clase con la siguiente. La rutina habitual de los estudiantes era sentarse y escuchar durante 45 minutos y luego ir a la clase siguiente y hacer lo mismo. Cuando preguntaban, "¿Por qué tenemos que aprender esto?", "¿Esto va a entrar en el examen?" o "¿Tenemos que recordar esto?" a veces no estaba realmente segura de qué responderles. Los estudiantes, tanto los que tenían dificultades de aprendizaje como los que no, estaban frustrados, y yo también.

Como resultado de estas experiencias, ni mucho menos satisfactorias como profesora (así como de algunas otras durante mis propios años de estudiante), comencé a hablar con colegas y amigos, intentando crear otro enfoque de la escuela. Hablamos de diseñar experiencias escolares que implicaran a los estudiantes en todos los aspectos de la vida del aula, incluida la planificación del *curriculum.* La integración del *curriculum,* una idea que yo casi había olvidado, parecía proporcionar el marco teórico necesario para esta empresa. Recordé mis experiencias como profesora de enseñanza media en un aula para niños con dificultades de aprendizaje (*self-contained integrated middle school classroom*)*. En esa aula, los estudiantes planificaban sus actividades conmigo. Se enseñaban sus aficiones e intereses los unos a los otros. Esos tiempos habían desaparecido de mi memoria.

Un *curriculum* integrador, la planificación con los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza en equipo; todo formaba parte de lo que yo sabía que ayudaría a producir experiencias de enseñanza y aprendizaje acertadas para profesores y estudiantes, incluidos aquellos con dificultades

* Aula de enseñanza media que tiene sus propios recursos y trabaja con proyectos curriculares integrados. (*N. del R.*)

de aprendizaje identificadas. Expliqué a los administradores la gestión del centro, lo que quería hacer, luego me dispuse a encontrar alguien que pudiera formar equipo conmigo. Felizmente, Mary Ploeser, una profesora de matemáticas y ciencia, aceptó mi invitación. Me entusiasmaba iniciar el año escolar.

Creamos una comunidad

Las profesoras no entramos en el aula el primer día de escuela y pedimos a los estudiantes que escribieran una constitución de aula. Nosotras y nuestros estudiantes éramos extraños que representaban diferentes barrios, niveles socioeconómicos y procedencias étnicas. Los dos primeros días del año escolar se ocuparon con la bulliciosa labor común de la mayoría de las escuelas: la asignación de taquilla, los horarios de clase, los impresos de la escuela, etc. Sin embargo, habíamos planeado algunas actividades introductorias. A mitad del segundo día, preguntamos a los estudiantes cómo pensaban que podíamos llegar a conocernos mutuamente y crear una verdadera comunidad. Esta simple pregunta fue la primera de muchas invitaciones para que los alumnos ayudaran a crear una comunidad democrática. Los estudiantes no dudaron, las ideas salieron a raudales.

El tema para las dos primeras semanas fue "¿Quiénes somos? ¿Quién soy yo?" (un tema seleccionado por las profesoras). Estudiantes y profesoras juntos decidimos que un estudio al que todos aportaran preguntas nos ayudaría a descubrir más los unos sobre los otros.

El grupo quería saber de dónde venían todos, de manera que diseñamos un impreso de historia familiar, y cada uno se fue a casa y anotó todos los países de los que procedían sus antepasados. La información de los impresos se utilizó para hacer mapas que identificaban estos países y para calcular la distancia desde Madison a cada uno. Los estudiantes

investigaron si habían cambiado los nombres de los países comparando viejos mapas del mundo con otros nuevos. Estos alumnos, que intentaban encontrar cada uno su propia identidad, querían saber lo que sus nombres significaban, así que se fueron a la biblioteca a investigar tanto los nombres como los apellidos. Las profesoras realizaron las mismas actividades. Después de todo, también éramos miembros del grupo.

Para ayudar a responder a la pregunta "¿Quién soy?" medimos la talla corporal, reunimos historiales médicos y educativos de la familia, escribimos breves autobiografías (completadas con fotos) y comparamos los datos individuales con los resultados del estudio de la clase. Todos marcamos la posición de nuestra casa en un mapa local. Los estudiantes se entrevistaron mutuamente e hicieron presentaciones al grupo entero.

Los alumnos propusieron que hubiera reglas para la clase, tanto para las profesoras como para ellos. Si iba a haber reglas, entonces los que tenían que regirse por ellas debían tener voz y voto. El grupo debatió si estas "cosas" se debían llamar reglas, directrices o un contrato. Un estudiante propuso que escribiéramos una constitución. Las profesoras dirigieron una revisión sobre constituciones, y tanto ellas como los estudiantes hicieron listas separadas de ideas que se podrían incluir en una constitución de la clase. Se mostraron ambas listas y profesoras y alumnos debatieron y negociaron si diversas peticiones eran legítimas y, si lo eran, si debían estar en nuestra constitución. Tanto las profesoras como los estudiantes tenían que ponerse de pie y explicar, proporcionar datos o convencer de otro modo al grupo de por qué una idea o afirmación particular era necesaria. Después de alcanzar un consenso, un comité de estudiantes y una profesora tomaron las frases, ideas y opiniones y las ajustaron dando forma a la constitución citada al principio de este capítulo.

La constitución nos guió durante todo el año escolar. En numerosas ocasiones, los estudiantes, más que las profesoras, llamaron la atención del grupo hacia las afirmaciones hechas y acordadas. Los esfuerzos del grupo no se tomaron a la ligera.

Otras actividades ayudaron a fortalecer la comunidad a lo largo del año. Todos nosotros participamos en juegos cooperativos, hicimos excursiones al bosque cercano, tuvimos una cena improvisada, invitamos a los padres a ver proyectos y oír presentaciones, compartimos nuestros éxitos con otras clases e invitamos al personal de apoyo a que participara en las actividades.

Otra idea que inicialmente fue recibida con risitas pero que acabó siendo una de las predilectas fue la del "tiempo de compartir" del lunes por la mañana. Cualquier alumno/os podía comunicar algo que hubiera hecho, que hubiese sucedido, o algo de lo que hubiera oído hablar. Casi todos los lunes fue necesario establecer un límite de tiempo debido al número de estudiantes que quería participar. Nos enteramos de muchas experiencias maravillosas y de las numerosas tensiones bajo las que vivían algunos jóvenes. El "tiempo de compartir" nos proporcionó una oportunidad para conocer diferentes facetas de las personas, lo que hacían en su tiempo libre, cómo era su familia y qué oían en las noticias. Valoramos este tiempo y lo consideramos una parte importante de nuestra comunidad democrática.

A partir de esta descripción parcial de las dos primeras semanas de escuela, el lector puede comprobar que los estudiantes tuvieron ya muchas oportunidades de participar en la creación de una comunidad. Escuchamos todas las ideas y, al hacerlo, aceptamos la diversidad representada en el aula: chicos y chicas, ricos y pobres, adultos y jóvenes adolescentes, y personas de muchos grupos étnicos.

Nuestro estudio nos había mostrado que no estábamos de acuerdo en todo, pero habíamos decidido que ciertas cosas eran importantes para nosotros. Compartimos un sentido de quiénes éramos, y habíamos comenzado a confiar los unos en los otros. Estábamos convirtiéndonos en una comunidad.

Hacemos planes juntos

La constitución redactada conjuntamente por profesores y estudiantes afirmaba que "el aprendizaje será significativo". Una manera de intentar garantizar esto es implicar a los estudiantes en la planificación del *curriculum.*

El propósito de nuestro *curriculum* es ayudar a los jóvenes a desarrollar su comprensión de sí mismos y su mundo. Utilizando un enfoque constructivista, les pedimos que identificaran las preguntas y las preocupaciones que tienen sobre sí mismos y el mundo.

He aquí algunas de las preguntas de los estudiantes sobre sí mismos:

- ¿Cómo se produjo el color de mi piel?
- ¿Qué me ocurrirá después de la muerte?
- ¿Por qué nací siendo yo y dentro de mi familia?
- ¿Seguirán mis pasos mis hijos?
- ¿Por qué me resulta tan difícil la escuela?
- ¿Cómo se mantienen en funcionamiento los órganos de mi cuerpo?
- ¿Cómo sabré si estoy realmente enamorado?
- ¿Tendré éxito y seré feliz?
- ¿Por qué soy tan bajo?

Y he aquí algunas de las preguntas de los estudiantes sobre el mundo:

- ¿Por qué algunas personas y grupos piensan que son mejores?
- ¿Cómo se inició el racismo?
- ¿Cómo evolucionaron las religiones?
- ¿Es posible que nazcan personas con ambos órganos sexuales?
- ¿Por qué algunas personas son homosexuales?
- ¿Cuándo acabará la violencia de las bandas?

- ¿Por qué tantos políticos son deshonestos?
- ¿Habrá alguna vez un presidente que no sea blanco?
- ¿Habrá alguna vez suficiente para que todos sobrevivan?
- ¿Qué sucedería si el sol muriera?
- ¿Cómo se creó el universo?
- ¿Cómo pueden volar las aves?
- ¿Serán habitables otros planetas?
- ¿Habrá tanta superpoblación en la Tierra que se enviará gente al espacio?
- ¿Qué apariencia tendrá la gente dentro de cien años?
- ¿Habrá curación alguna vez para el SIDA?
- ¿Por qué no pueden votar los adolescentes?
- ¿Cómo funciona la montaña rusa?
- ¿Por qué son populares algunos chicos?
- ¿Por qué sólo nos enteramos de cosas malas?

Los estudiantes desarrollaron primero sus preguntas individualmente y luego trabajaron en pequeños grupos para intentar hallar cuestiones comunes o compartidas. Una vez que toda la clase las ha identificado, se pide a los estudiantes que encuentren relaciones entre las preguntas sobre sí mismos y sobre el mundo. Estas relaciones forman los temas alrededor de los cuales se organiza el *curriculum.* Los estudiantes han desarrollado temas como: los "ismos", el espacio exterior, el tiempo: pasado y presente; pasatiempos; el ambiente: la muerte, la guerra y la violencia; y el conflicto.

A medida que los estudiantes consideran cada tema, identifican actividades que responden a las preguntas sobre sí mismos y sobre el mundo incluidas en dicho tema. Un *curriculum* que contiene actividades propuestas por los alumnos comienza a acomodar estilos de aprendizaje individuales, lo que le gusta hacer a una persona o lo que hace bien. Sin embargo, los estudiantes saben que deben desarrollar diversas destrezas. Cuando se les preguntó qué ocurriría si la única actividad propuesta fuera "leer", respondieron con rapidez que tiene que haber un equilibrio; todos necesitan

hacer las cosas básicas, "como leer, escribir y las matemáticas, y todas esas otras cosas que aprendemos en la escuela".

El papel del profesor en este proceso no es el tradicional de dirigir siempre la acción desde la cabecera del aula, sino facilitar actividades y colaborar con los alumnos. Ayudamos a los grupos de estudiantes a mantener debates, modelamos la manera de hacer preguntas clarificadoras, indicamos formas de expresar las preguntas, escuchamos para asegurarnos de que uno o dos alumnos no controlan un grupo y ofrecemos estímulo y propuestas. Les ayudamos a oír las ideas de los otros y les recordamos periódicamente que cada persona tiene derecho a opinar.

Cuando los estudiantes y las profesoras planifican conjuntamente el *curriculum* pueden suceder muchas cosas maravillosas. Todos tienen oportunidades de participar en la toma de decisiones sobre cuál será nuestro trabajo. Los jóvenes ven que sus profesores les escuchan y los tratan seriamente. El respeto y la confianza entre ambos crecen a medida que observan cómo las acciones y las palabras dan vida al *curriculum.* La planificación temprana del grupo crea para el resto del año un clima de apertura gran parte del cual es un *curriculum* con muchos menos aspectos "ocultos" que el tradicional.

Tenemos grandes preguntas y preocupaciones

Llevaría muchas páginas enumerar todas las preguntas que los estudiantes han formulado en nuestra aula. Las planteadas sobre sí mismos y sobre el mundo mencionadas antes deberían ser suficientes para convencer a cualquiera de que los jóvenes poseen un número ilimitado de preguntas y preocupaciones sobre sí mismos y el mundo. Tienen interés en casi todo y hacen grandes esfuerzos por dar sentido a la

vida en todos sus detalles, y por descubrir quiénes son y qué quieren llegar a ser. Sus preguntas serias y reflexivas reflejan una necesidad de verse a sí mismos como miembros de diversos grupos dentro de numerosas culturas, incluida la cultura dominante.

El grupo iba a menudo en direcciones no previstas en su búsqueda de respuestas. Normalmente una pregunta llevaba a varias cuestiones nuevas, por regla general en la línea de *¿por qué tiene que ser de esa manera?, ¿quién dice eso?, ¿quién toma las decisiones?* o *¿por qué no lo cambiamos sencillamente?* Debido a que la democracia, la dignidad y la diversidad estaban en el centro de nuestra aula, intentamos examinar cada pregunta y tema a través de estas lentes. Si los estudiantes no planteaban estas cuestiones, lo hacían los profesores. Queríamos que los alumnos se acostumbraran a examinar críticamente lo que estudiaban y a considerar tantos puntos de vista diferentes como fuera posible. Por ejemplo, en la unidad de los "ismos" se diseñó una actividad para responder a varias preguntas sobre el relativo anonimato de las mujeres que han inventado cosas o encabezado movimientos sociales importantes. Estudiaron a aquellas que habían contribuido notablemente a la mejora de la humanidad y luego intentaron ampliar la información en una profusión de libros de texto de estudios sociales e historia que encontraron en la biblioteca de la escuela. Les sorprendió comprobar que en los libros de texto se las mencionaba poco e inmediatamente quisieron saber por qué las habían dejado fuera de estas crónicas de la historia.

Hablamos sobre quién escribe los libros de texto, quiénes son los propietarios de las editoriales que los publican, cómo ha tratado la sociedad las contribuciones de las mujeres a lo largo de la historia, y qué podría hacer la gente para conocer toda la verdad. Se recordó a los estudiantes otro trabajo realizado durante el curso escolar que también resaltaba la extendida práctica de omitir grupos específicos de personas. Los estudiantes aprendieron que pueden utilizar los libros de

texto para responder a algunas preguntas, pero también que deben consultar diversas fuentes para obtener respuestas completas a algunas preguntas. Sus experiencias de investigación les mostraron que a veces hay discrepancias en la información sobre el mismo tema presentada en los materiales, que las fuentes "fiables" no son siempre exactas.

Cualquiera que haya trabajado en una escuela de enseñanza media puede decir que los adolescentes están preocupados por la imparcialidad y la justicia en la resolución de los problemas de la sociedad. Al pensar, utilizan sus propias ideas sobre moralidad y atraviesan un proceso a veces doloroso de decidir si continuarán acatando los valores que les vienen "dados". Estimulamos a los estudiantes a pensar críticamente sobre sus preguntas y les animamos a continuar planteando cuestiones difíciles a sus profesores, sus padres e incluso a sus compañeros. La profundidad de las preguntas de los jóvenes adolescentes es sorprendente incluso para los docentes que trabajan con ellos todos los días. A veces nos cuestionamos si pensábamos en estas "grandes" preguntas cuando teníamos su edad; sabemos que nadie nos estimuló a hacerlo.

Cuando pedimos a los padres que identificaran sus propias preguntas y preocupaciones sobre sí mismos y sobre el mundo como parte de una presentación de "puertas abiertas", propusieron muchas de las mismas preguntas que sus hijos:

- ¿Dónde están las ciudades más sucias y más limpias?, ¿y las culturas?
- ¿Por qué no hay más productos reciclados?
- ¿Por qué matamos tantos animales para comer?
- ¿Cómo podemos crear y salvar empleos y salvar a los animales y el ambiente?
- ¿Cuál es la situación de la estación espacial?
- ¿Cuánto gastamos en el espacio exterior?
- ¿A quién pertenece el espacio exterior?
- ¿Desaparecerá el racismo alguna vez?

- ¿Por qué se matan las personas unas a otras (no en la guerra)?
- ¿Llegará un día en que todos tengan suficiente para sobrevivir?
- ¿Qué trabajo tendré? ¿Qué tipos de empleos habrá?
- ¿Seguirá creciendo el número de personas hasta que seamos aniquilados?
- ¿Podrán votar alguna vez los niños?

Creemos que los estudiantes tienen derecho a intentar comprender cómo las cosas han llegado a ser como son. Sin embargo, ha habido épocas en que mirábamos las largas listas de preguntas y actividades propuestas por los alumnos y nos preguntábamos dónde encontraríamos la fuerza para poder enseñar sobre algunas de estas agobiantes cuestiones de la vida real. Durante esos momentos, nos acordábamos del intenso deseo de los estudiantes de *conocer por qué son las cosas* y entonces reafirmábamos nuestro compromiso de ayudarles a encontrar las respuestas.

Sé que lo que sucedió en nuestra clase no es frecuente. En muchas aulas, las preguntas de los estudiantes no son bien recibidas. Pero continuamos creyendo que los jóvenes tienen derecho a formularlas y derecho a saber. Tienen derecho a ser parte de una escuela que se ocupa de sus preguntas en serio.

Los estudiantes participan en el desarrollo de sus propias valoraciones

"Bienvenidos al Museo del Aula 201/202."

"La visita al museo está a punto de comenzar. Les rogamos que se pongan en fila detrás de su guía". Grupos de jóvenes se mueven nerviosamente de un lado a otro, algunos facilitan sillas, otros juntan papeles y un pequeño grupo se alinea en la parte delantera del aula.

"Mi nombre es Lisa y seré su primer guía. Les voy a explicar lo que es un bosque tropical y dónde están situados los bosques tropicales. Otros guías les mostrarán y hablarán sobre los productos, el clima, las precipitaciones, el agua subterránea, las condiciones del suelo y las plantas y animales que están en peligro en estos medios. También les hablarán sobre los pueblos indígenas y las razones por las que los bosques tropicales son noticia. Y comprenderán algunos hechos extraños pero ciertos que acontecen en ellos".

Echando una mirada alrededor de la sala, los visitantes ven más que un bosque tropical. Una piscina infantil de plástico se ha transformado en un estanque repleto de agua, hierba, renacuajos y una rana. Hay un bosque hecho de ramas cubiertas con una diversidad de hojas y todo tipo de animales disecados: ciervos, mapaches, aves y un oso. Una serpiente de cartón piedra se arrastra en la arena del desierto mientras un buitre vuela por encima. Los visitantes ven ilustraciones sobre aguas subterráneas, gráficos, carteles, dioramas y desplegables con respuesta a la pregunta "¿sabías que?" La sala está rebosante de color.

En diversos puntos del museo, los estudiantes guías turísticos hablan sobre diferentes temas. En la parte delantera de la sala, Jeff está describiendo la cadena alimenticia del bosque tropical. Sostiene imágenes de una rana de zarzal venenosa y una hoja en la que hay diminutos insectos. Luego sustituye la imagen de la rana por una de un tucán y comienza a hablar sobre los animales y las plantas en la lista de especies en peligro.

Al final de la visita, los guías del bosque tropical abren un turno de preguntas. Muchas manos se levantan en el aire. Los guías responden las que pueden y anotan las que no están capacitados para resolver, asegurando al grupo que el personal del museo "se pondrá a ello de inmediato" y encontrará las respuestas. Agradecen al grupo su visita y vuelven a sus asientos mientras los guías del siguiente bioma ocupan su sitio.

Tuvieron que pasar muchas cosas antes de que pudieran realizarse visitas a museos como ésta. En primer lugar, los estudiantes tenían que decidir qué bioma querían estudiar. Luego el gran grupo, incluidos los profesores, debía determinar los requisitos que cada pequeño grupo tenía que cumplir. Los miembros del grupo seleccionarían la persona que iba a hacer cada investigación. Ésta tenía que estar acabada antes de que pudiera comenzarse cualquier construcción. Había que tomar las decisiones sobre dónde se construirían los biomas. Era preciso dibujar mapas, escribir informes, practicar los coloquios, etc. La visita guiada al museo era la valoración final de cada grupo para la unidad de "El medio". Un profesor grabó la visita en vídeo, los docentes comprobaron la lista de requisitos y los estudiantes valoraron la visita.

Los alumnos participaban a menudo en la creación de valoraciones de la unidad o tema, que podían ser un proyecto final de grupo, una presentación o una autovaloración por escrito. Por ejemplo, los estudiantes desarrollaron una presentación multimedia para enseñar a un grupo de diferente edad sobre un "ismo"; hicieron un *collage*, libro o caja para mostrar cómo pensaban que sería la vida en el futuro; completaron los requisitos individuales y de grupo para una presentación sobre un planeta en nuestro sistema solar, y prestaron servicio comunitario como parte de la unidad de "El ambiente". Los profesores escuchaban y negociaban de buena gana con los alumnos cuando éstos presentaban sus ideas sobre cómo se podía producir la valoración, enviándoles el mensaje de que sus ideas importaban.

Los alumnos completaban las autovaloraciones al final de los temas y períodos de calificación. Las profesoras y los estudiantes dedicaban tiempo a debatir las áreas que la valoración podía incluir, como la calidad del trabajo y su cantidad, qué era fácil y difícil, el esfuerzo y el interés de los alumnos, qué les gustaba más hacer o qué les gustaba menos, las destrezas de trabajo en grupo frente a las individuales, etc. Después de revisar su historial de evaluación con

el trabajo terminado, los estudiantes escribían sobre lo que pensaban que habían aprendido. Por último, anotaban metas para el siguiente período de calificación.

No podemos creer cuánto hemos aprendido

Todo "producto" o copia en papel del trabajo realizado por cada alumno se recogía y guardaba para proporcionarles un registro visible de su actividad. Este historial de evaluación servía como base para las autovaloraciones escritas de los estudiantes. A medida que los alumnos examinaban a fondo sus carpetas, oíamos una y otra vez, "No puedo creer que haya trabajado tanto".

Todos los alumnos tenían una libreta para utilizarla como diario de elaboración. Próximo el final de cada día, los profesores ponían preguntas en la pizarra solicitando a los estudiantes que reflexionaran sobre aprendizajes críticos o "grandes" conceptos. Las respuestas escritas a estas preguntas permitían a los profesores consultar con cada alumno y obtener una información sobre nuestra enseñanza. Cuando muchos estudiantes no podían responder a las preguntas, sabíamos que teníamos que proporcionar prácticas de aprendizaje adicionales.

Los profesores se reunían con grupos de ocho a diez estudiantes para debatir el tema actual y considerar sus preocupaciones, sus reacciones a las actividades o las peticiones de enseñanza o práctica adicional. Los profesores utilizaban este tiempo para sacar a la luz las enseñanzas críticas que los estudiantes deberían estar aprendiendo a dominar, pedirles que explicaran qué habían estado haciendo y recabar información sobre diversos aspectos.

Al final de cada tema, profesores y estudiantes intentaban enumerar el conocimiento y las destrezas que los alumnos habían necesitado para responder a sus preguntas. Nos dimos cuenta de que este nuevo enfoque del *curriculum* daría pie a que alguien pidiera documentación del aprendizaje de

los estudiantes. ¿Qué mejor manera de reunir esta información que preguntando al grupo? En la escuela media, la mayoría de los alumnos puede emplear el lenguaje educativo, de manera que enumeraban, por ejemplo, "leer, escribir, comunicar, investigar, utilizar las matemáticas, trabajar con mapas, gráficos y tablas, emplear el método científico, usar ordenadores, escuchar, dar informes y trabajar en grupos".

Enumerar aprendizajes en la pizarra, hablar en pequeños grupos sobre el proceso y hacer que escribieran individualmente en un diario de elaboración nos ayudó a saber si los estudiantes estaban adquiriendo conocimientos. A veces, el grupo se sorprendía de cuánto había conseguido y aprendido. Respondiendo a sus propias preguntas, los jóvenes podían ver un propósito en aprender, por ejemplo, a calcular la media, la mediana y la moda, o a contactar con una agencia ambiental. Tenían muchas oportunidades de ver la relación entre el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje, porque solicitábamos que crearan conocimiento basándose en su propio trabajo real; les estábamos pidiendo que se educaran activamente a sí mismos.

Queríamos que los estudiantes adquirieran muchos conocimientos, y que supieran que habían aprendido mucho. Deseábamos que pudieran reflexionar sobre el tema más reciente o sobre el año entero y vieran claramente sus numerosos logros. Queríamos que comprendieran que, aunque no estudiaban las materias separadas del *curriculum* tradicional, estaban aprendiendo gran parte de lo que la "comunidad educativa" decía que debían aprender.

Todos trabajan juntos

Los estudiantes trabajaban unos con otros gran parte del tiempo. A menudo hacíamos que cada alumno designara a una persona con la que él o ella creía poder colaborar; luego los profesores estructuraban grupos de aprendizaje coopera-

tivo heterogéneos. Estos grupos se mantenían constantes mientras desarrollaban una actividad y a veces durante un tema entero. Sin embargo, intentamos cambiar su composición durante el año, de manera que los estudiantes tuvieran oportunidad de trabajar con todos sus compañeros de clase. La estrategia debe haber funcionado, porque nuestros alumnos nos han dicho que en otras clases conocían sólo a algunos de sus compañeros, pero que en la nuestra se conocen todos.

Nuestra constitución pedía colaboración y cooperación. Queríamos eliminar al máximo la competitivad. Los estudiantes que tenían más dificultad para ajustarse a la falta obvia de competitividad eran los de alto rendimiento. Debido a que no completaban grandes cantidades de fichas o asignaciones individuales, sino que en su lugar hacían proyectos individuales y de grupo, inicialmente no estaban seguros de que todavía lo hacían bien. Sin embargo, después de varias semanas, estos estudiantes comenzaron a ver que cooperar con otros no comprometía su propio trabajo académico. También se dieron cuenta de que los proyectos y las restantes actividades en nuestro *curriculum* eran más interesantes y elaborados que las fichas que estaban acostumbrados a rellenar.

Los estudiantes comenzaron a ver que podían actuar como docentes de sus compañeros y no dependían tanto de las profesoras "oficiales". Después de todo, éstas a menudo intentaban responder a las preguntas al mismo tiempo que los alumnos. Aprendiendo juntos, estábamos experimentando la creación de conocimiento basado en nuestras preguntas. Trabajábamos al unísono hacia una meta común importante para todos nosotros, y cuando se acababa una unidad, aplaudíamos y gritábamos celebrando todos los proyectos y presentaciones terminados.

¿Quieres hablar a nuestra clase?

Con frecuencia, invitábamos a personas de la comunidad a nuestra clase para que nos ayudaran a responder a las preguntas que los estudiantes habían hecho. Los alumnos proponían constantemente, "Trae a un experto". Era asombroso cuántos recursos humanos nos ayudaron a localizar los estudiantes. Conocían a todo tipo de personas, y a los que llamábamos se alegraban de ayudar, especialmente si mencionábamos el nombre del estudiante que le había recomendado. Normalmente, los ponentes se sorprendían de lo específicas que eran nuestras peticiones de información, y muchos comentaban lo bien preparada que estaba la clase para su visita. Algunos se sorprendían también de los temas que se estaban estudiando.

Queríamos abrir la mente de los estudiantes a muchas posibilidades de las carreras, de manera que casi siempre pedíamos a nuestros ponentes que hablaran sobre los estudios necesarios para su ocupación actual. Vinieron a colaborar con nosotros profesionales de oficina, comerciantes, personas que dispensan servicios, jubilados, los que trabajan en empleos fuera de la corriente principal e incluso una persona que prestaba asistencia a enfermos de SIDA. Nuestra clase aprendió de ellos, y ellos aprendieron de nosotros.

Los estudiantes se incorporan a las reuniones de padres y profesores

Todo estaba preparado. Todos los historiales de evaluación del trabajo de los estudiantes permanecían en orden, la habitación era relativamente agradable, la mesa y las sillas situadas en su lugar y yo estaba nervioso. "¿Funcionará esto realmente?" me preguntaba. "¿Llevarán de verdad estos chicos sus propias reuniones de padres, estudiantes y profesores? ¿Ha habido suficiente preparación? ¿Querrán los padres escuchar a sus hijos?"

Miré el reloj y vi que era la hora. Mi primera reunión era con Holly, una adolescente joven y brillante que trabaja bien con tesón, pero no parece querer participar en los debates en gran o pequeño grupo.

Holly entró en la habitación primero, vino derecha a la mesa y se sentó. Siguiendo sus pasos estaba su madre, que llevaba a una hermana más pequeña. Deslicé la carpeta de Holly hacia ella, esperando que hiciera las presentaciones. "¿Y quién es esta?", pregunté, inclinándome y tocando la mano de su hermana. Con eso, Holly comenzó.

Nos presentó a su madre, a su hermana y a mí y luego se lanzó a analizar su trabajo. "Éste es mi mejor trabajo". Sacó los documentos y dio una breve explicación de cada uno. Su madre hizo preguntas y comentarios como "Recuerdo cuando estabas trabajando en esto" y "Esto salió muy bien". Holly explicó que los papeles del "mejor trabajo" se guardarían en la escuela en una carpeta que se enviaría a casa al acabar el año, con todos los demás mejores trabajos.

Holly leyó entonces a su madre su autovaloración escrita. Cuando acabó, ambas comenzaron a hablar de por qué Holly no quería tomar la palabra delante de sus compañeros. Su madre admitió que de adolescente ella tampoco quería hablar en clase. Charlaron sobre las cosas que resultaban sencillas y difíciles a Holly. Se rieron cuando ella admitió que hacer sus tareas para casa delante de la televisión no era muy buena idea. Durante el cuarto de hora siguiente, analizaron las metas de Holly, y su madre le dijo que era demasiado exigente consigo misma.

Yo sencillamente me quedé allí, sorprendido. Holly había expuesto todo lo que yo pudiera decir y mucho más que yo no hubiese podido o debido exponer. Simplemente ratifiqué mucho de lo que habían hablado. Cuando la reunión acabó, los tres nos levantamos, sonriéndonos mutuamente, intercambiando miradas que parecían decir: "Esto ha salido bien, hagámoslo otra vez".

Las reuniones de padres y profesores celebradas en años anteriores habían sido siempre un poco decepcionantes para nosotros. Los estudiantes, el centro decisivo de la reunión, normalmente ni siquiera estaban presentes. Decidimos comenzar nuestra revisión de las reuniones preguntando a los alumnos cómo pensaban que se debían estructurar. Ellos señalaron rápidamente que los padres u otros adultos interesados que asistían a estas reuniones oían las mismas cosas año tras año: "Dan podría hacerlo con sólo prestar atención", "Brian debería participar más en clase", "Jamie lo está haciendo bien por los pelos", "Ali no hace todas las tareas", "Tim habla con sus amigos demasiado durante la clase". Los estudiantes decían que sus padres volvían a casa de la reunión y no los dejaban salir si habían quedado mal o apenas hablaban sobre la reunión si habían salido bien. Preguntaban si no sería más beneficioso dialogar sobre sus puntos fuertes, puesto que generalmente tanto el alumno como los padres ya sabían lo que éste debía hacer mejor.

Juntos decidimos que las reuniones se centrarían en lo que los alumnos definían como su mejor trabajo, e incluirían también una revisión de las autovaloraciones escritas y las metas de los estudiantes. El "mejor trabajo" era una colección de cinco o seis fragmentos que los estudiantes seleccionaban utilizando sus propios criterios. Estos trabajos podían incluir, uno preferido, uno que hubiera recibido una buena calificación, uno que fuera interesante y otro que parecía difícil; algunos alumnos escogían ensayos que representaban una selección transversal del trabajo en redacción, matemáticas, estudios sociales y otras áreas. El resto del trabajo de los alumnos estaba disponible para revisión y se enviaba a casa al final de la reunión.

Como se puede ver a partir de la entrevista de Holly, lo que realmente distingue estas reuniones es que los estudiantes dirigen la acción, desde hacer las presentaciones necesarias e iniciar la entrevista hasta concluir el debate en el momento apropiado. Los estudiantes pueden iniciar la reunión con un análisis de cualquiera de las tres secciones de la carpeta:

1) la autovaloración escrita, 2) el boletín de calificaciones oficial de la escuela o 3) el mejor trabajo. Sin embargo, en algún punto del debate, deben describir lo que han estado estudiando y mostrar el tema relacionado, haciendo resaltar su mejor trabajo. Durante la mayoría de las reuniones, los padres hacen preguntas de clarificación que dan pie a los estudiantes a ofrecer información adicional. El alumno puede leer en alto la autovaloración escrita o entregársela a su padre o madre para que la lea. Las metas se deben analizar también.

El profesor se incorpora a la conversación sólo cuando es necesario. Hemos encontrado que los estudiantes son capaces de evaluar sus puntos fuertes y débiles; en muchos casos, hemos tenido incluso que suavizar sus autovaloraciones demasiado severas.

Para muchos de estos jóvenes y sus padres, las reuniones son uno de los pocos momentos en que hablan realmente del trabajo del estudiante. La mayoría de los alumnos señala lo que hacen bien y aquello en lo que todavía necesitan trabajar. Todos los puntos tratados en el antiguo formato de reunión se contemplan durante el debate de la autovaloración y las metas, pero este nuevo formato de reunión ofrece a los estudiantes una buena medida de control sobre las cosas que se dicen y cómo se dicen. Cambiar quién tiene el "poder" en diversas situaciones es una parte importante de la creación de un aula democrática.

Evocamos nuestras experiencias

Han pasado dos años ahora desde que comencé a trabajar con y en un *curriculum* integrado donde la planificación por los alumnos y los profesores es algo que se da por supuesto. No puedo imaginar ya que aquellos que aprenden no participen, sin importar su edad, en la planificación de su educación y en llevar "nuestra" aula. Cada año escolar, los estudiantes han demostrado con claridad que pueden y

desean participar activamente en la planificación y el diseño de su propia educación.

Algunos alumnos dijeron al principio que el trabajo de planificación del *curriculum* era demasiado difícil y preguntaron, "¿por qué vosotros los profesores sencillamente no lo hacéis todo?" Les pedíamos que se dispusieran a aprender participando activamente en todos los aspectos de su educación, desde la planificación hasta la valoración, y a la mayoría nunca les habían pedido que hicieran nada parecido antes. Estaban incómodos con el cambio de rol de estudiantes. El papel de las profesoras se modificó también. A veces actuaban todavía como difusoras de información, pero con más frecuencia aprendíamos y además facilitábamos el aprendizaje.

Las profesoras y los alumnos lucharon por definir y guiarse por estos nuevos roles. Una cuestión recurrente fue decidir cuándo participarían los estudiantes en las decisiones y cuándo las tomarían las profesoras solas. A veces ellos nos desafiaban a que les explicáramos por qué no podían tomar parte en todas las decisiones. Muchas veces no teníamos respuestas adecuadas. Todavía estábamos intentando calcular cuánto poder se podía o se debía dar a los estudiantes. Todos nosotros estábamos aprendiendo de primera mano lo difícil que puede ser poner los principios democráticos en acción.

La planificación del *curriculum* por las profesoras y los alumnos fue un proceso confuso. No había una guía curricular clara o libro de texto al que dirigirse para aprender. Llevó mucho tiempo identificar los conceptos significativos que unían un tema, pero sin esta identificación un tema podía convertirse en una serie de "grandes bocados" que harían poco por satisfacer la necesidad de aprender de los estudiantes. Y hubo muchas veces que las profesoras tuvieron que luchar por encontrar materiales y recursos apropiados. Afortunadamente, tuvimos el tan necesario tiempo de planificación para realizar estas tareas.

Las reacciones de los colegas a nuestros esfuerzos variaban mucho. Algunos pensaban que estábamos simplemente

yendo a clase y haciendo lo que los estudiantes deseaban. Algunos se preguntaban si estábamos enseñando algo. Otros conocían y comprendían nuestro esfuerzo, pero decían que nunca lo intentarían porque comprendían cuánto trabajo adicional requiere. Muy pocos quisieron hablar con nosotras sobre nuestro trabajo, sin embargo supimos que algunos lo comentaban sin que estuviéramos presentes para explicarlo. La Administración no planteó ningún obstáculo, pero nadie hizo claros intentos de invitar a otros a considerar críticamente la naturaleza y el fondo de nuestro trabajo.

Cuando acometí esta tarea, no la concebía como un intento por crear un aula democrática. Quería que los estudiantes trabajaran con los profesores en la creación de un *curriculum* atrayente, rico y significativo. Quería ver y oír por mí misma que los jóvenes pueden aprender y quieren aprender. No sabía cómo resultaría el esfuerzo y todavía tengo muchas preguntas, pero se refieren a la aplicación más que a la teoría. Como he dicho, no puedo retroceder.

Las profesoras que participaron en esta empresa entrevistaron a antiguos estudiantes para conocer las ausencias que consideraban más notables en nuestras aulas. Echaban de menos tener voz y voto en lo que aprenden, poder estudiar algo en profundidad, trabajar en grupos, saber que pueden plantear una cuestión incluso si no está en el orden del día, hacer exposiciones de lo aprendido, hablar de política y participar en la toma de decisiones sobre gran parte de la vida diaria del aula.

Como parte de la entrevista, preguntamos al grupo si pensaba que el ordenador había generado quizá un grupo "especial" en lugar del diverso y heterogéneo al que se había dirigido. Después de todo, nuestro tiempo juntos había tenido tanto éxito en tan numerosos aspectos para casi todos los implicados que la experiencia casi parecía demasiado buena para ser real. Después de cierto debate, un estudiante dijo lo que todos sentíamos: "...No éramos un grupo especial, pero la situación nos hizo especiales".

CAPÍTULO VI

Lecciones de las escuelas democráticas

Por Michael W. Apple y James A. Beane

Vivimos en una época en la que se está cambiando radicalmente el significado mismo de la democracia. En lugar de referirse a las formas en que la vida política e institucional moldea la participación equitativa, activa, difundida y plenamente informada, la democracia se define cada vez más como las maniobras comerciales sin regulación en una economía de libre mercado. Esta redefinición, aplicada a las escuelas, ha dado lugar a la ofensiva en favor de los créditos impositivos y los cheques, la administración de las escuelas por firmas privadas, la comercialización de los medios y los materiales, y el abandono de los ideales más amplios de la educación pública (Apple, 1993). Esta degradación se ha extendido hasta el punto de que una firma consultora privada ha recomendado que se retire de "escuelas públicas" la palabra "públicas", porque su uso similar conjuntamente con viviendas, bibliotecas, radio y programas de asistencia ha llegado a tener connotaciones negativas. Tal es el poder de la manipulación del lenguaje: ahora se considera que los compromisos sociales por el bien común son "engorros públicos".

Las escuelas descritas en este libro son parte de un movimiento más amplio que evita esta redefinición de la

democracia en la educación. Estas escuelas están profundamente implicadas en el descubrimiento de formas prácticas de aumentar la participación significativa de todos los que intervienen en la experiencia educativa, incluidos los padres, los vecinos del barrio y, en especial, los propios estudiantes. A partir de sus experiencias, podemos ver que esta meta es alcanzable mediante la creación de comunidades de aprendizaje dentro de cada escuela y entre la escuela y la comunidad más amplia (véase también SMITH, 1993).

El *curriculum* en todas estas escuelas se basa en la creencia de que el conocimiento nace para los estudiantes y los profesores sólo cuando se relaciona con algo que es serio. El trabajo intelectual riguroso es apreciado, no por normas simbólicas o la publicidad agradable, sino debido a su capacidad para influir decisivamente en nuestro modo de comprender y actuar con eficacia sobre el mundo social en que vivimos. En estas escuelas pioneras son visibles también las implicaciones para un proceso de evaluación drásticamente distinto de los procedimientos estandarizados relativamente mecánicos y reductivos utilizados por tantos sistemas escolares.

La idea de un *curriculum* temático domina estas escuelas, no simplemente como una metodología efectiva que hace felices a los alumnos, sino porque este enfoque implica utilizar el conocimiento en relación con problemas y cuestiones de la vida real (BEANE, 1993). El enfoque en lo que se llama "necesidades comunitarias insatisfechas" en Rindge, en cuestiones sociales y ambientales en Fratney y Marquette, o en encontrar respuestas a "preguntas serias" en Central Park Este está ahí porque el conocimiento se concibe de manera diferente. El conocimiento, en lugar de consistir en listas de conceptos, hechos y destrezas que los estudiantes dominan (y luego, en general, pasan a olvidar) para realizar las pruebas de rendimiento estandarizadas, es aquello que guarda una íntima relación con las comunidades y las biografías de las personas reales. Los estudiantes aprenden que el conocimiento influye decisivamente en la vida de las personas, incluida la suya.

Este enfoque del conocimiento se puede ver en el interés por la transformación de la formación profesional en Rindge. Aquí, la formación profesional no es simplemente enseñar a los futuros trabajadores las destrezas laborales flexibles supuestamente necesarias para el siglo XXI, pues a pesar de la retórica política y educativa en contra, la mayoría de las previsiones económicas muestran que una gran proporción de los trabajos que la economía moderna está creando son poco especializados, de media jornada y mal pagados (APPLE, 1989). La formación profesional en Rindge está diseñada como la preparación para un modelo realzado de ciudadanía activa en el que todas las personas tienen poder para tomar decisiones importantes sobre las instituciones en las que viven y trabajan, en la actualidad y en el futuro. Esta misma interpretación se puede ver en el interés en Marquette, Fratney y Central Park Este por desarrollar *curricula* que se dirijan a las preocupaciones actuales y los sueños futuros de los estudiantes, los profesores y las comunidades que tanto tienen que ganar y perder en estas escuelas.

No queremos ser románticos ingenuos aquí. Los autores de estos capítulos son honestos ante los retos a los que todavía se enfrentan: recortes financieros, presiones de grupos poderosos para definir los propósitos de la escuela desde el punto de vista de las necesidades de los medios empresariales, ataques ultraconservadores a los programas y los materiales, la obsesión por medir cualquier cambio en el aula, la intransigencia burocrática y una sociedad a la que se ha dicho que las escuelas públicas no pueden trabajar de manera creativa. Quizá lo más impresionante sobre estas escuelas es su notable progreso ante estos retos. Hay lecciones que se pueden aprender aquí.

Un hecho que se deduce claramente de estas explicaciones es la atención que los educadores dan a las realidades "triviales" de la vida diaria en las escuelas. Estas historias

nos recuerdan que el significado más profundo de la democracia se forma no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana. En estas escuelas, la gente se toma en serio las realidades del desarrollo del *curriculum*, la enseñanza, la evaluación y la vida de los estudiantes y los profesores que deben cooperar para hacer que las escuelas funcionen de verdad. Decir que las personas están comprometidas con estas materias puede parecer una repetición innecesaria de lo obvio; después de todo, los mismos temas son parte de casi cualquier discurso de "reforma" en casi cualquier aula universitaria. Sin embargo, lo sorprendente de estos educadores es que se negaron a permitir que los periodos de austeridad económica, las regulaciones burocráticas a menudo difíciles de manejar y las inmensas presiones y demandas sociales dirigidas a las escuelas, se interpusieran en el camino para construir experiencias educativas que influyeran decisivamente en la vida de sus estudiantes. Al considerar estas condiciones como retos con los que se debían enfrentar, no como excusas para la inactividad, estos educadores han mostrado una cualidad a la que algunos más debiéramos aspirar: la cualidad del valor fuera de lo común.

Estos educadores han conseguido también evocar una educación que es tanto disciplinada como solícita; no proporcionan fórmulas a los estudiantes, los profesores o los administradores. Una educación de esta clase es el resultado de un gran esfuerzo de *todos* los implicados. A partir de nuestra experiencia con los educadores que han colaborado en este libro, sabemos que este tipo de trabajo es irresistible y satisfactorio, pero casi siempre agotador. Sin embargo, como casi cualquier educador sabe, estamos completamente agotados al final de un día dedicado a hacer frente a las realidades de las escuelas. Sin embargo, las personas cuyas voces se han oído aquí han realizado una elección: en lugar de dedicar la mayor parte del tiempo a tareas administrativas, *curricula*, enseñanzas y valoraciones que no se ponen en relación con

sus estudiantes y con las comunidades a las que sirven, en lugar de continuar reproduciendo las condiciones que hacen sentirse frustrados en su vida diaria a tantos de nuestros profesores y administradores con más talento, han decidido imprimir un cambio. Han acordado dedicar su vida como educadores a ocuparse en una actividad educativa organizada alrededor de principios sociales y pedagógicos democráticos en los que creen de corazón. En otras palabras, han resuelto agotarse a consecuencia de algo que vale la pena.

Nuestro análisis hasta este punto implica que estos capítulos, y sus autores, describen un cambio importante de la práctica "tradicional". Esto es cierto, y no lo es. Son válidos como declaraciones articuladas sobre lo que es posible en las escuelas si la gente desea dejar de repetir sencillamente la retórica de la democracia y, en su lugar, asumir las tareas prácticas implicadas en la construcción de escuelas más democráticas. Sin embargo, como hicimos notar en el Capítulo Primero, estas escuelas y aulas no se han evadido de una tradición, han encontrado su camino de vuelta a ella. Una de las tragedias claras de los intentos actuales de reforma de la escuela es que las personas implicadas desconocen, casi por completo, la larga y apreciada tradición de intentos animados por los mismos sentimientos. Por desgracia, tanto los educadores como los ciudadanos parecen carecer, casi por completo, de memoria colectiva de los numerosos intentos de construir escuelas más democráticas que tuvieron éxito. La historia de la reforma progresista de la escuela documenta el hecho de que miles de profesores, administradores, activistas comunitarios y otras personas dedicaron su vida profesional entera a intentar construir instituciones más sensibles educativa y socialmente. Tenemos mucho que ganar tomando de nuevo contacto con sus éxitos y con el modo en que enfocaron y superaron las dificultades. Todos los educadores de inclinación progresista se alzan sobre los hombros de estas personas, cuya visión elocuente y duro trabajo día

tras día recuerdan que lo que los educadores de este libro están haciendo actualmente en escuelas reales es una continuación de un largo y profundo río de democracia. Nuestra tarea como educadores es mantener en movimiento el curso de ese río y permitir que todos los niños de esta nación participen en este proceso.

Hemos presentado en este libro cuatro descripciones de escuelas democráticas. Hay muchas, muchas más que podríamos y probablemente deberíamos compartir. En nuestras ciudades del interior, en las áreas rurales y en otros lugares, educadores concienciados y miembros de la comunidad han formado grupos para tomar la democracia en serio. Uno de los auténticos dilemas a los que se enfrentan los educadores es descubrir qué está sucediendo en los sistemas escolares de todo este país en donde la educación progresista está teniendo repercusiones. Parte del problema es simplemente el tiempo. Nuestro trabajo se ha intensificado tanto (APPLE, 1988, 1993) que no sólo es laborioso encontrar tiempo para escribir sobre nuestros éxitos, a veces es difícil encontrarlo incluso para leer sobre lo que otras personas están haciendo para transformar sus escuelas. Sin embargo, compartir nuestras historias es fundamental, como lo es enseñarnos mutuamente lo que se puede hacer, qué escollos evitar y cómo es la realidad cuando el duro trabajo de contruir escuelas más sensibles finalmente da resultado.

Hay muchos lugares a los que se pueden dirigir los educadores para contar sus historias y para escuchar lo que están haciendo otros: grupos como *Rethinking Schools* ("Repensar las Escuelas") en Milwaukee, el *Institute for Democracy in Education* ("Instituto para la Democracia en la Educación") en Ohio, *Educators for Social Responsibility* ("Educadores para la Responsabilidad Social"), la *National Coalition of Educational Activists* ("la Coalición Nacional de Activistas de la Educación"), y publicaciones como *Teaching Tolerance, Rethinking Schools, Democracy and Education* y *Equity and Excellence.* Estos grupos y publicaciones proporcionan foros para compartir y escuchar que harán mucho para oponerse al cinismo y la desesperación que numerosos educadores sienten cuando se enfrentan a las dificultades diarias de hacer bien su trabajo en estos tiempos de incertidumbre.

Nos incluimos a nosotros mismos en el grupo de los que quieren aprender sobre lo que está sucediendo en las escuelas, porque comprendemos que las afirmaciones filosóficas sólo pueden cobrar significado a la luz de las experiencias de las escuelas reales. Animamos al lector a que nos informe sobre su propia experiencia en la creación de programas similares a los descritos aquí. Podemos encontrar entonces que este volumen se convierte sólo en el primero de una serie que relata el ascenso de las escuelas democráticas. De esta manera, podemos documentar que nuestra mayor esperanza para oponernos a las tendencias arrogantes activadas ahora en las escuelas por grupos con un orden del día político autoritario, por los centralizadores y por los privatizadores es demostrar que hay escuelas públicas que *trabajan,* y lo hacen dando vida a la democracia real. La vida y el futuro de nuestros hijos están en juego. No esperemos a que otros actúen.

Bibliografía

APPLE, Michael W. (1988). *Teachers and Texts.* Nueva York, Routledge. (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.)

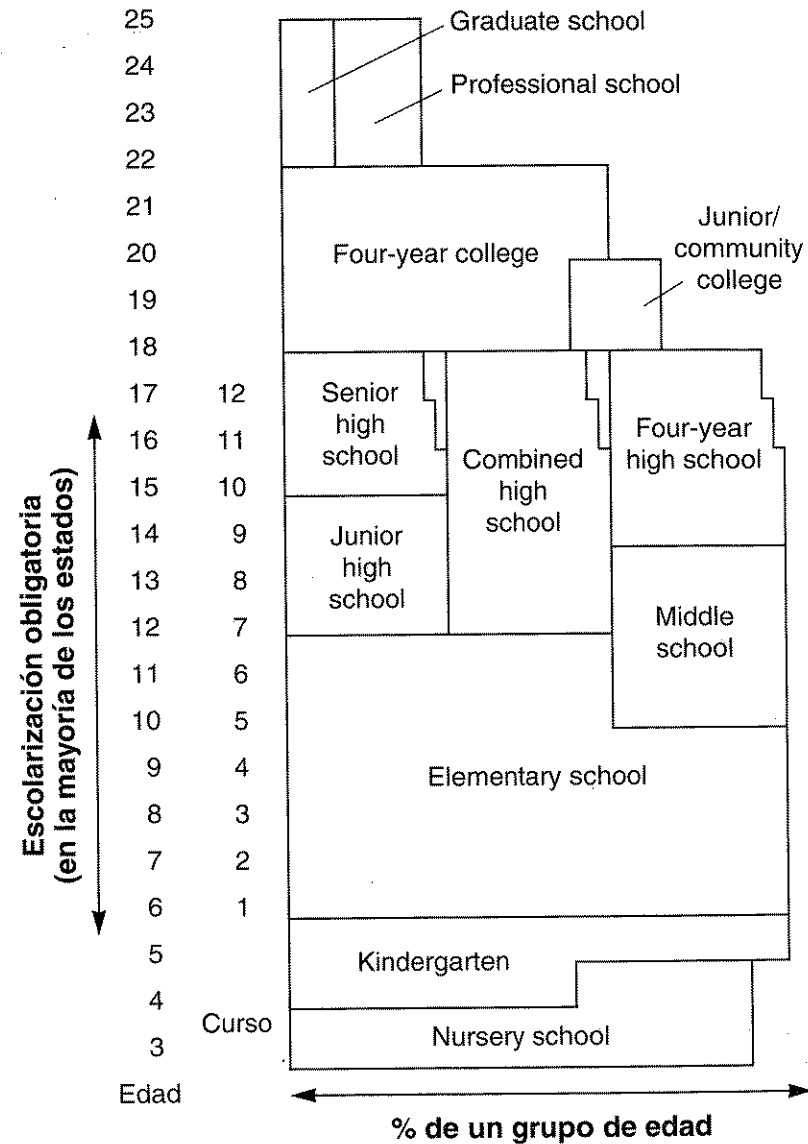
— (1989). "American Realities: Poverty, Economy, and Education". En *Dropouts from School: Issues, Dilemmas, and Solutions,* editado por Lois WEIS, Eleanor FARRAR y Hugh G. PETRIE. Albany, State University of New York Press.

— (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age.* Nueva York, Routledge. (Trad. cast.: *El conoci-*

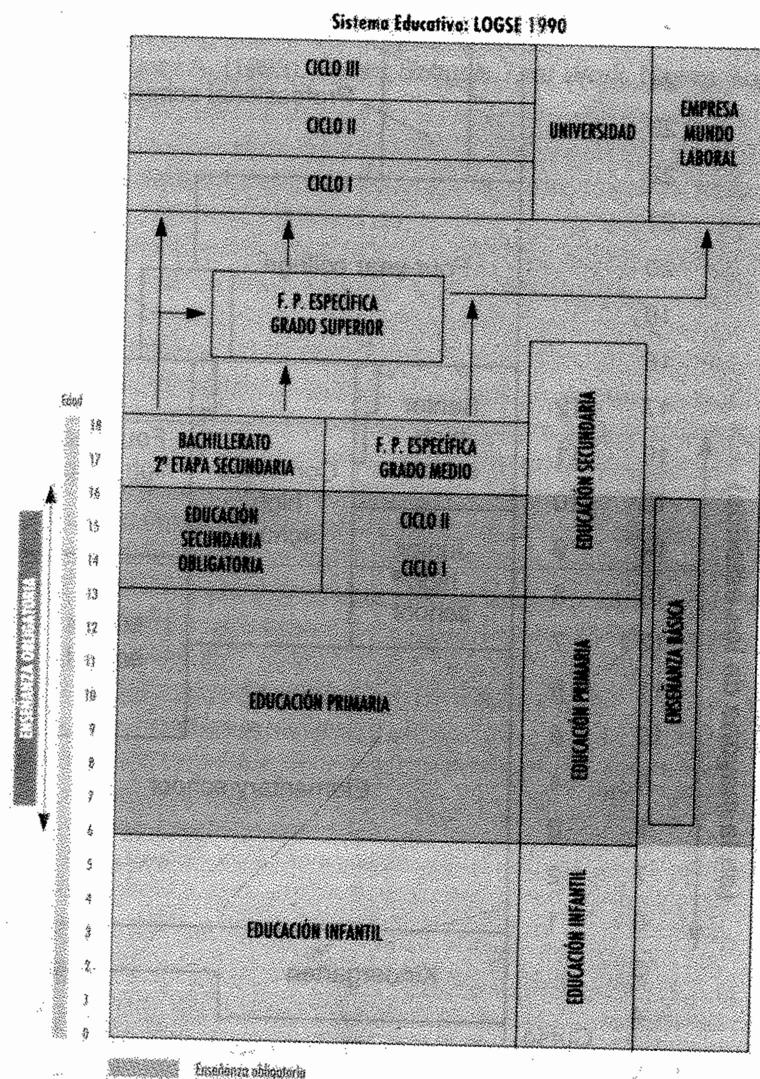
miento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona, Paidós, 1996.)

BEANE, James A. (1993). *A Middle School Curriculum.* Columbus, Ohio, National Middle School Association.

SMITH, Gregory A. (1993). *Public Schools That Work.* Nueva York, Routledge.



ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



Otras obras de Ediciones Morata de interés

Aitken, J. y Mills, G.: *Tecnología creativa,* (5.ª ed.), 2000.
Álvarez Uría, F. y Varela, J.: *Sociología, capitalismo y democracia,* 2004.
Apple, M. W.: *Política cultural y educación,* (2.ª ed.), 2001.
Beane, J. A.: *La integración del currículum,* 2005.
Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico,* (4.ª ed.), 2001.
——— *Pedagogía, control simbólico e identidad,* 1998.
Brockbank, A. y McGill, L.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior,* 2002.
Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación,* (5.ª ed.), 2004.
Buckingham, D.: *Crecer en la era de los medios electrónicos,* 2002.
Clemente, M.: *Lectura y cultura escrita,* 2004.
Cole, M.: *Psicología cultural,* (2.ª ed.), 2003.
Coleman, J. C. y Hendry, L. B.: *Psicología de la adolescencia,* (4.ª ed. actualizada), 2003.
Condorcet: *Cinco memorias sobre la instrucción pública,* 2001.
Connell, R. W.: *Escuelas y justicia social,* (2.ª ed.), 1999.
Cooper, H.: *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria,* 2002.
Cummins, J.: *Lenguaje, poder y pedagogía,* 2002.
Dadzie, S.: *Herramientas contra el racismo en las aulas,* 2004.
Delval, J.: *Aprender en la vida y en la escuela,* (2.ª ed.), 2001.
Dewey, J.: *Democracia y educación,* (6.ª ed.), 2004.

Dewey, J.: *La opinión pública y sus problemas,* 2004.
Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia,* (4.ª ed.), 1999.
Durkheim, E.: *La educación moral,* 2002.
——— *Las reglas del método sociológico,* (6.ª ed.), 1993.
Elliott, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción,* (3.ª ed.), 2000.
——— *Investigación-acción en educación,* (4.ª ed.), 2000.
Fernández Enguita, M.: *Educar en tiempos inciertos,* 2001.
Flick, U.: *Introducción a la investigación cualitativa,* 2004.
Freire, P.: *Pedagogía de la indignación,* 2001.
Freyd, J. J.: *Abusos sexuales en la infancia,* 2003.
Gardner, H.; Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum (I, II y III),* 2000-2001.
Gartner, A.; Greer, C. y Riessman, F. (Comps.): *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades,* 1999.
Gimeno Sacristán, J.: *El* curriculum: *una reflexión sobre la práctica,* (8.ª ed.), 2002.
——— *La educación obligatoria: su sentido educativo y social,* (2.ª ed.), 2001.
——— *Educar y convivir en la cultura global,* (2.ª ed.), 2002.
——— *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia,* (11.ª ed.), 2002.
——— *Poderes inestables en educación,* (2.ª ed.), 1999.
——— *La transición a la educación secundaria,* (4.ª ed.), 2000.
——— **y Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza,* (10.ª ed.), 2002.
Gómez Llorente, L.: *Educación pública,* (2.ª ed.), 2001.
Gross, J.: *Necesidades educativas especiales en educación primaria,* 2004.
Harding, S.. *Ciencia y feminismo,* 1996.
Harlen, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias,* (5.ª ed.), 2003.
Healy, K.: *Trabajo social. Perspectivas contemporáneas,* 2001.
Kincheloe, J.; Steinberg, Sh. y Villaverde, L. E. (Comps.): *Repensar la inteligencia,* 2004.
Kushner, S.: *Personalizar la evaluación,* 2002.
Le Bon, G.: *Psicología de las masas,* (4.ª ed.), 2000.
Martínez Bonafé, J.: *Políticas del libro de texto escolar,* 2002.
McKernan, J.: *Investigación-acción y* curriculum, (2.ª ed.), 2001.
Moscovici, S.: *Psicología de las minorías activas,* (2.ª ed.), 1996.

Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M.: *La zona de construcción del conocimiento,* (3.ª ed.), 1998.
Pérez Gómez, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* (4.ª ed.), 2004.
Popkewitz, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas,* (3.ª ed.), 2000.
Pozo, J. I.: *Adquisición de conocimiento,* 2003.
——— *Humana mente,* 2001.
——— *Teorías cognitivas del aprendizaje,* (8.ª ed.), 2003.
Rochat, Ph.: *El mundo del bebé,* 2004.
Santos Guerra, M. A.: *La escuela que aprende,* (3.ª ed.), 2002.
Sichra, I. (Comp.): *Género, etnicidad y educación en América Latina,* 2004.
Smale, G. y cols.: *Problemas sociales y trabajo social,* 2003.
Sperber, D.: *Explicar la cultura,* 2005.
Stake, R. E.: *Investigación con estudio de casos,* (3.ª ed.), 2005.
Steinberg, Sh. y Kincheloe, J.: *Cultura infantil y multinacionales,* 2000.
Stenhouse, L.: *Investigación como base de la enseñanza,* (5.ª ed.), 2004.
——— *Investigación y desarrollo del currículum,* (5.ª ed.), 2003.
Stuart-Hamilton, I.: *Psicología del envejecimiento,* 2002.
Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M.: *La infancia de la inmigración,* 2003.
Torres, J.: *El* curriculum *oculto,* (7.ª ed.), 2003.
——— *Globalización e interdisciplinariedad: el* currículum *integrado,* (4.ª ed.), 2000.
——— *Educación en tiempos de neoliberalismo,* 2001.
Turner, J. C.: *Redescubrir el grupo social,* 1990.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

NOTAS FINALES

Le recordamos al lector que estos archivos digitales han sido prestados de forma completamente gratuita, sin obligación alguna de aportar de su parte ningún monto económico por el uso total de estos materiales. Tenga en cuenta que los préstamos de la Biblioteca son exclusivamente para fines educativos, bajo esta condición, le pedimos a usted de manera reflexiva y participativa, ayude a la comunidad a seguir con este proyecto, mostrando en su totalidad la decencia correcta de borrar el documento una vez que este ha sido leído.

ADVERTENCIA

Si te percatas de algún usuario irracional que dentro de la comunidad manifieste acciones inexplicables como; el ciberbullying, la publicación de contenidos inapropiados no relacionados con la educación, la comercialización de los materiales de la Biblioteca, la falsificación cómo alteración de nuestros administradores y seguidores, la venta y compra de objetos y sustancias ilícitas así como de toda persona que eternamente presuma de no ser humano, no dudes inmediatamente de informar a los fundadores de la comunidad *"Pedagogium Didáctica"* sobre lo sucedido y generado por el robot inconsciente, para que este sea expulsado permanentemente de nuestra comunidad de lectores.

CONTÁCTANOS TAMBIÉN EN:


pedagogiayeducacion@hotmail.com


http://pedagogiayeducacion.wix.com/didacticus


Pedagogium Didáctica (LIBROS EN PDF)


https://www.youtube.com/watch?v=6KEisOT2Ihs

En este libro, APPLE y BEANE han seleccionado cuatro experiencias de trabajo cotidiano de profesores y profesoras directamente comprometidos en prácticas escolares innovadoras, y que hacen de la democracia su estilo de vida y su ideal. Sus acciones atestiguan el poder de las personas que trabajan en equipo para superar dificultades y conseguir metas creativas en educación.

En momentos en los que se está poniendo en cuestión la viabilidad de la escuela pública, las experiencias que aquí se recogen nos recuerdan su importante papel en la cimentación de bases firmes sobre las que asegurar y perfeccionar sociedades democráticas.



Colecciones: Psicología
Pedagogía
Sociología
Psiquiatría
Matemáticas
Medicina
Sexología
Filosofía
Religión
Política



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es